

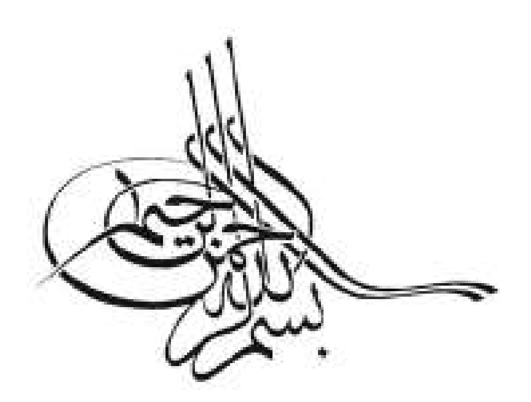
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني عشر
محرم ١٤٣٩هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨





أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (٤ A).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

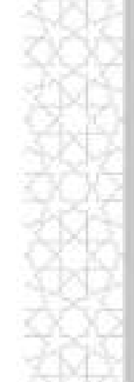
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



المحتويات

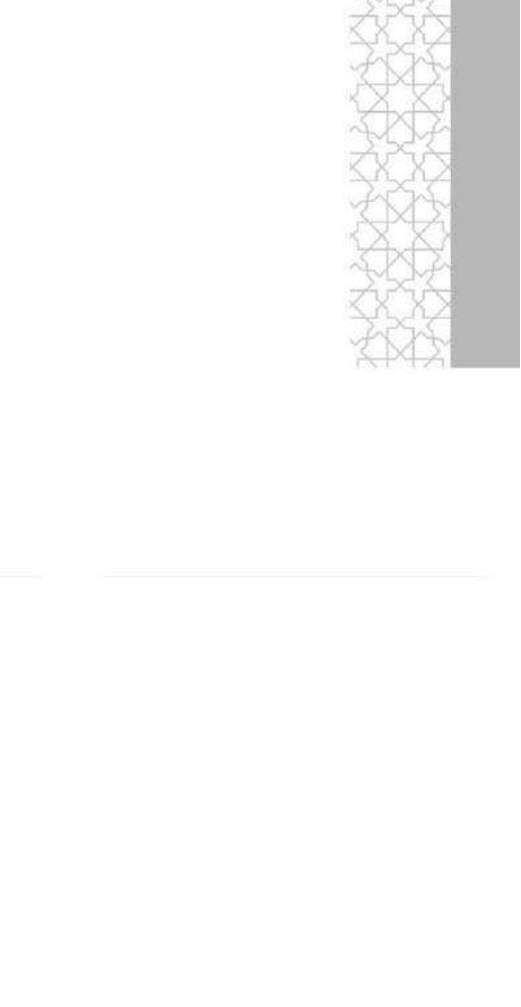


مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

د. جعفر محمود رفاعي الموسى – أ. فيصل سالم نجيم الرحيلي

قسم المناهج وطرق التدريس — وزارة التعليم

كلية التربية – جامعة طيبة



مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

د. جعفر محمود رفاعي الموسى – أ. فيصل سالم نجيم الرحيلي

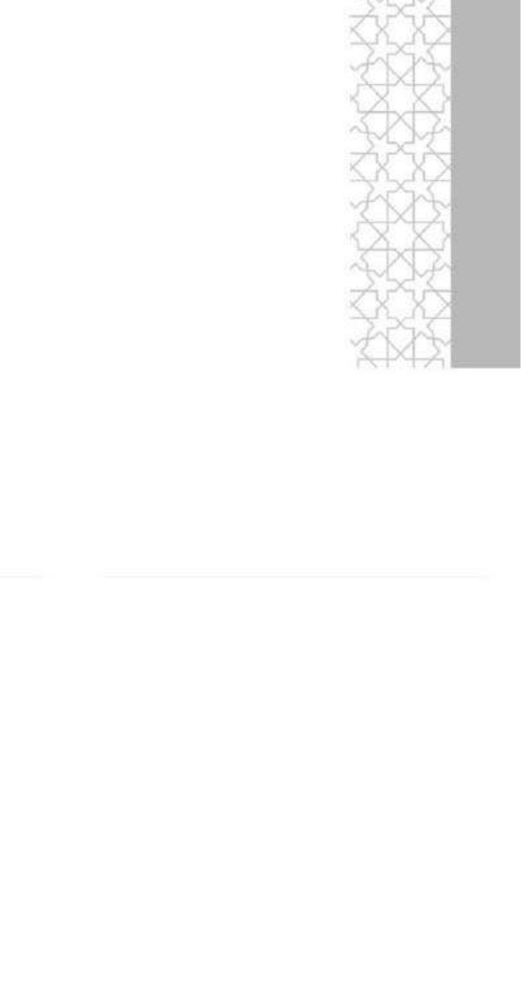
قسم المناهج وطرق التدريس وزارة التعليم

كلية التربية – جامعة طيبة

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ولغرض هذه الدراسة قام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظه مكونة من (٥٧) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.كما أعد الباحثان مقياس اتجاه مكون من ٣٠ فقرة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة والمكونة من (٣٧) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة.وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال كفايات الإدارة الصفية هو أكثر المجالات الذي يمارسه المعلمون، في حين كان مجال كفايات استخدام تكنولوجيا التعليم أقلها ممارسة. وبينت الدراسة أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس إيجابية على معظم فقرات المقياس .وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية، وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

الكلمات المفتاحية : المعلمين، كفايات المعلمين، الاتجاهات، اتجاهات المعلمين.



المقدمة:

أصبحت مهنة التعليم اليوم من المهن التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في العديد من دول العالم؛ إذ يتوقف تطور المجتمع وازدهاره على مدى فاعلية النظام التعليمي فيه، وانسجامه مع متطلبات العصر ومستجداته الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، ولهذا ظهرت في الآونة الأخيرة نداءات متعددة من بعض التربويين وصانعي القرار لإصلاح نظام التعليم، والارتقاء بمستواه، وتطوير إمكاناته البشرية والمادية، ومع أن الإصلاح المطلوب يشمل كل ما يتعلق بالتعليم من مناهج دراسية، وطرائق تدريس، وبيئة مدرسية، إلا أنه يجب أن يتوجه بالدرجة الأولى إلى المعلم بوصفه العنصر الفاعل، والحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم.

وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة نحن بحاجة إلى تغيير في أدوار المعلم المستقبلية، وبالتالي إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبية من خلال التنمية المهنية؛ لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي له. كما أنها تعد المفتاح الأساسي لإكسابه المهارات المهنية والأكاديمية للتصدي لكل التحولات والتغييرات التي يشهدها مجتمع المعرفة. وفي ضوء ذلك فإن تغيير دور المعلم صار مطلبًا مجتمعيًا؛ إذ يواجه معلمو القرن الحادي والعشرين كثيرًا من التحديات، والمسؤوليات التي تتعلق بتعليم الأجيال الجديدة، وكيفية إعدادهم ليسهموا في نهضة المجتمع ورقيه (القداح، ٢٠١١م).

ومن هنا فإن عملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، ما يمكن المؤسسة التعليمية

من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤م).

وفي محاولة لتحسين الكفاءة الداخلية لبرامج إعداد المعلمين، المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية، وضع المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE 2001) قائمة معايير لمهنة التدريس، ركزت هذه المعايير على فكرة الأداء والإنجاز بدرجة عالية، وقد أثر ذلك في أهداف برامج الإعداد وتنفيذها، وكذلك في أساليب تقويم الطلبة المعلمين. ومن هذه المعايير:

- أداء الخريجين وتمكنهم وإتقانهم للجانب التخصصي.
- القدرة على التدريس بشكل فعال مهني.
- القدرة على تصميم بيئة تعليمية مناسبة وإعدادها بما يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- توظيف تقنيات التعليم والعمل على دمجها في التدريس بفعالية (Wise&Leibbrand 2000).

وجاء في أولويات الإستراتيجيات الجديدة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حتى عام ٢٠١٥م الارتقاء بمهنة التعليم عن طريق تحقيق التكامل بين إعداد المعلم وتدريبه، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م)، انطلاقا من المكانة التي يتبوؤها المعلم في عملية التعليم، وضرورة الارتقاء بكفاياته، كما أكد المربون على أن تشتمل برامج إعداد الطلبة /المعلمين على تنفيذ منهجية الكفايات، وعلى تنمية كفايات الطالب/المعلم، بما ينعكس على أدائه المستقبلي، ويجعله أكثر انسجامًا مع واجبات عمله الميداني، والتأكيد على تفعيل برامج إعداد الطلبة/المعلمين، من خلال متابعة المعلم في التدريس وإدارة الصف وتنظيمه، وإدارة التعلم (الغزيوات، ٢٠٠٠م).

وقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير المعلمين، من خلال آليات عدة يأتي في مقدمتها تقويم الأداء بهدف التطوير المهني، ولذلك أقرت الوزارة مشروع اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين، الذي يهدف بشكل رئيس إلى قياس مدى تحقق الكفايات الأساسية لدى المعلم، ويهيئ لمتخذي القرار مستوىً من المعلومات التي تفيد في إعادة النظر في البرامج القائمة لإعداد المعلمين، وسبل تطويرها، ورفع مكانتها، وبلورتها في صيغ حديثة تلائم العصر، بالإضافة إلى تقويم فاعلية الممارسات الميدانية لتقويم المعلم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤م).

هذا وقد تباينت آراء المربين وتعددت حول مفهوم الكفاية فيعرفها(خضر، ٢٠٠٦، ص٣٩١) بأنها "القدرة على عمل شيء بفاعليه وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفه"

وعرف (بوسمان وآخرون، ٢٠٠٥م، ص١٤) الكفاية بأنها: "مجموعة من المعارف والقدرات والمواصفات التي تسمح للفرد ببلوغ الأهداف المرسومة للوظيفة التي يقوم بها ".

أما في ما يتعلق بمصادر اشتقاق الكفايات التعليمية فيشير (عبده، ٢٠٠٧م) إلى أن أهم مصادر اشتقاق الكفايات هي:

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي توافرها لدى المعلم الذي يقوم بمسؤولية التدريس.
- تحليل المهمة، ويقصد به الوصف الدقيق لأدوار المعلم، ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
- دراسة احتياجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها لدى المعلم الذي يتصل بهم.

- تقدير الاحتياجات، ويقصد به دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة لمعرفة متطلباته، وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين من المدرسة لأداء وظائفهم في المجتمع، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها عند معلمي المدارس.
- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذه المهمة، وهنا يبدأ الباحث بوضع مجموعة من الافتراضات حول مهنة التدريس، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومن ذلك يحدد الكفايات المناسبة.
- تصنيف المجالات المتشابهة معًا، ثم أخذ المشترك بينها، وترجمته إلى كفايات.

ويرى كل من (Oky&Broun) والمشار إليهما في (طعيمه، ٢٠٠٦م) أن أساليب تحديد الكفايات أربعة هي:
- استطلاع رأي الأطراف المعنية من معلمين وموجهين وأساتذة التخصص في كليات إعداد المعلمين، وسؤالهم عن المهارات التي يجب توافرها لدى المعلم.
- الاعتماد على قوائم سابقه حددت الكفايات التربوية اللازمة للمعلم.
- ملاحظة أداء معلم ذي خبرة في موقع العمل، واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين حتى يكونوا مثله.
- تحليل عملية التدريس، وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوافر في الجو التعليمي من ظروف نفسيه تيسر حدوث التعلم.

ومن هنا فإن أهمية إعداد المعلم في ضوء الكفايات يحقق عددًا من المنطلقات لعل أهمها:
- الاتجاه نحو تحويل نظريات التعلم إلى كفايات تعليمية يظهر أثرها في أداء المعلم بعد تخرجه.

- الاتجاه نحو اعتبار التعلم منظومة كلية تحتوي بداخلها على أنظمة فرعية تتصل يبعضها في حركة تفاعلية مستمرة تبدأ بالمدخلات ثم العمليات ثم المخرجات وتمثل ناتج عمليات التعلم.
- يصبح الهدف من إعداد المعلم القائم على الكفايات هو تطوير المعلم مادة وطريقة تساعدانه على مواكبة التطور التكنولوجي في مجال التعلم (عبده، ٢٠٠٧م).

ولهذا لم يعد المعيار الدقيق للحكم عل المعلم هو ما يمتلكه من معارف ومعلومات، بل القدرة على تطبيق ما يعرفه من خلال أداء تدريسي مناسب قادر على تحقيق ناتج التعلم، وهو مجموعة الأهداف المخطط لها، التي تظهر في تغيير مستويات التلاميذ.

ويحتل معلم الدراسات الاجتماعية مكانة مركزية في العملية التربوية بسبب طبيعة المواد التي يدرسها، واتساع مجالاتها، والنتاجات التعليمية التي يطلب منه تحقيقها من خلالها، ولكي يستطيع معلم الدراسات الاجتماعية الوفاء بمسؤولياته وأدواره، فلابد من امتلاك الكفاية المهنية التي تساعده على أداء عمله (خضر، ٢٠٠٦م).

ويؤكد (البرعي، ٢٠٠٩م) بأن تحقيق الدراسات الاجتماعية لأهدافها المرجوة منها يتطلب من معلم هذه المادة أن يكون متمكنًا من مادته العلمية من ناحية، ومتمكنًا من مجموعة من الكفايات التدريسية إلى حد كبير، وهذا يعود إلى عاملين هما: طبيعة الدراسات الاجتماعية نفسها، ثم الأساليب المتبعة في تدريسها، وهذا يشير إلى أن المسألة متعلقة أساسًا بمعلم الدراسات الاجتماعية ومدى تمكنه من المادة العلمية، ومن كفايات تدريسها، الأمر الذي يتطلب أن تخضع أساليب إعداده وبرامج تدريبه للتطوير الدائم والمستمر.

ويشير كل من أرمسترونغ وسافيج، (Armstrong and Savege1998) إلى أن إتقان الدراسات الاجتماعية بفروعها كافة، كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد وعلم الإنسان والاجتماع، يتم من خلال تحفيز التلاميذ على الاهتمام بها في مجال حياتهم؛ لأنها تساعد على تقديرهم لمبادئ الديمقراطية والشورى، ومواجهة تحديات الانفجار المعرفي، والتقدم السريع الذي يحدث في هذا العالم الذي يتزايد تشابكاً وتعقيداً؛ وهي الأمور التي ألقت على عاتق الطلبة المعلمين ومعلمي الدراسات الاجتماعية على حد سواء، أعباء وتحديات لمواجهة حاجات المتعلمين المتزايدة، وفي مقدمة هذه التحديات تحدي الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، من أجل مواجهة المشكلات المعاصرة، والتعامل معها بعقل مفتوح.

ويرى (الطيطي، ٢٠٠٢م) أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية تتمثل بالآتي:

القدرة على التدريس، استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاءة، إقامة علاقات إنسانيه داخل المدرسة، الربط بين المدرسة والمجتمع، القدرة على القيادة، تحمل مسؤولية المهنة.

أما سلوم والمخلافي (٢٠١٠م) فقد قسما الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية إلى أربعة محاور هي:

- الكفايات المهنية التربوية
- الكفايات التخصصية العلمية
- الكفايات الذاتية الشخصية
- كفايات تنمية البيئة والمجتمع

وأشارت (مجاهد، ٢٠١٠م) إلى بعض الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية، منها على سبيل المثال: التخطيط الجيد

للتدريس، التمكن من بنية مادة الدراسات الاجتماعية، توظيف المستحدثات المعلوماتية في تدريس الدراسات الاجتماعية، استخدام التقويم الشامل في الحكم على مستوى التلاميذ.

ولكي يرتقي أداء المعلم التدريسي لا بد أن يبنى على حب المهنة والاعتزاز بها، ولما كانت مداخل إدارة الفصول تعتمد على اتجاه المدرسين نحو مهنة التعليم وأنواع العلاقات التي يؤسسونها مع الطلاب؛ فقد كان من الضرورة بمكان أن تربط هذه الدراسة بين كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة والاتجاه نحو المهنة.

وتكمن أهمية الاتجاهات في أنها تقرر للفرد مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي، فإذا كانت لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا لمحاولة التخطي والتغلب على كل المعوقات والإحباطات التي قد تواجهنا وتعوق نجاحنا في هذا العمل، أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبيه نحو هذا العمل، فإننا نعطي فرصة لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شانها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل. (Gee & Gee, 2006)

وهو ما أكده نيلي (Nealy, 2006) عندما أشار إلى أن إيمان الفرد بأفكاره وتبنيه لاتجاه معين نحو هذه الأفكار هو ما قد يدفعه ويوجه سلوكه نحو تحقيق ما يهدف إليه.

وقد تعددت تعريفات الاتجاه؛ حيث لا يوجد تعريف واحد محدد يعترف به جميع المشتغلين في الميدان، إلا أن التعريف الذي ذاع أكثر من غيره وما يزال يحوز على القبول لدى غالبية المختصين، هو تعريف جوردون ألبورت الذي ذكر أن "الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على

استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (O'Keefe, 2002: 6).

ويعرف (عسكر، ٢٠٠٠م، ص١٢٩) الاتجاه بأنه "الاستعداد العقلي العصبي الذي يتكون نتيجة الخبرات والتجارب التي يمر بها الفرد لاتخاذ مواقف بالرفض أو القبول تجاه قضايا أو أشخاص أو أماكن".

أما (وحيد، ٢٠٠١م، ص٤١) فيعرفه بأنه "استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبيًا مستمدة من البيئة، يستدل عليها من استجابة الفرد قبولًا أو رفضًا لموقف معين".

ويرى (خضر، ٢٠٠٦م) أن للاتجاه ثلاثة مكونات هي:

١) المكون المعرفي: ويشمل معارف ومعلومات الفرد نحو شيء معين. ويتمثل في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية، ومعتقدات، وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، وتشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.

٢) المكون الوجداني: ويشمل النواحي العاطفية المرتبطة بشي معين. ويتجلى المكون العاطفي (الانفعالي) من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع، ومن إقباله عليه، ونفوره منه وحبه أو كرهه له.

٣) المكون الأدائي: ويشمل جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه. ومن خلال السلوك يستدل على طبيعة اتجاهات الفرد، وقد لا يكون السلوك مؤشرًا صادقًا على الاتجاه، وذلك بسبب النفاق أو المجاملة. ويتجه النفاق من الأفراد إلى المسؤولين عنهم، وتسود المجاملة بين الأقران.

وأصبح الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، من أهم أولويات تحسين عمليات التعليم والتعلم في كثير من دول العالم، وذلك للاعتقاد السائد بأن هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية، وأن المعلم الكفء المتقن للكفايات التدريسية، هو

المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان. (الغزيوات ، ٢٠٠٠م).

وفي ضوء ما تقدم ، وإيمانا بأهمية امتلاك معلم الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية ، وانطلاقاً من أهمية اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

مشكلة الدراسة :

نظراً لأهمية الكفايات التعليمية في تطوير العملية التعليمية بوجه عام ، وتطوير أداء معلم الدراسات الاجتماعية بوجه خاص ، ومن خلال عمل احد الباحثين معلمًا في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ، وملاحظته لوجود صعوبات تواجه معلم الدراسات الاجتماعية في تدريس المادة في ضوء المتغيرات المتلاحقة ، بالإضافة إلى أن الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة ليس على المستوى المطلوب من الإتقان ، وهو ما أكدته العديد من الدراسات منها : دراسة (الغزيوات ، ٢٠٠٠ ، سلوم وآخرون ، ٢٠٠٣ ، الكولي ، ٢٠٠٨ ، كويران ، ٢٠٠٩) بالإضافة إلى أن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو مهنة التدريس لها أهمية كبيرة في رفع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية ؛ فقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، خاصة وأنه في - حدود علم الباحثين – لا توجد دراسة بالمملكة العربية السعودية تناولت العلاقة بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الكفايات التعليمية التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة؟

٢- ما مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية؟

٣- ما اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس؟

٤- هل توجد علاقة بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

أهداف الدراسة:

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق الأهداف الآتية:

١- وضع قائمة بالكفايات التعليمية التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.

٢- تحديد مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية.

٣- تحديد اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس.

٤- تحديد العلاقة بين امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يأتي:

١- تزويد مخططي البرامج التربوية بمعلومات ذات فائدة عن واقع الكفايات التعليمية عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة

بهدف تحسين نوعية برامج التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية من خلال الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.

٢- إفادة العاملين في مجال إعداد البرامج التربوية في كليات التربية وبخاصة في تخصص مناهج العلوم الاجتماعية وأساليب تدريسها بالكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية، وبخاصة في برنامج التربية العملية.

٣- إفادة العاملين في ميدان التربية والتعليم باتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس بحيث تُدعم الاتجاهات الايجابية، ووضع الحلول والوسائل الكفيلة بعلاج الاتجاهات السلبية لدى المعلمين.

٤- الإسهام في فتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإثراء المجال التربوي بدراسات تكميلية لهذه الدراسة وإثراء الأدب التربوي في مجال الكفايات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها وفقًا لاستخدامها في هذه الدراسة:

مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية:

وتعني في هذه الدراسة حصول معلم الدراسات الاجتماعية على متوسط حسابي بين (٣،٢٥- ٤)، وهي النسبة المئوية التي نحكم من خلالها على معلم الدراسات بأنه امتلك الكفايات التعليمية ومارسها داخل الفصل الدراسي، وتقاس في هذه الدراسة من خلال بطاقة ملاحظة المعدة من قبل الباحثين.

الكفايات التعليمية:

تعـرف الكفايـة بأنهـا "مجموعـة متكاملـة مـن المعـارف، والمهـارات، والاتجاهات الـتي تمكـن الفـرد مـن تأديـة أنشطة مهنيـة محـددة بفاعليـة، ووفقـًا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة". (Richey,et al.,2001)

أمـا التعريـف الإجرائـي للكفايـة التعليميـة فهـو: أداء معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة في المرحلـة المتوسـطة لمجموعـة مـن الأعمـال الـسلوكية المحـددة في الموقف التدريسي، بحيث تساعد هذه الأعمال علـى تحقيـق الـتعلم المرغـوب، ويقـاس إجرائيًـا مـن خـلال درجـات معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة الـتي يحصلون عليها من تطبيق بطاقة الملاحظة التي المعدة لهذه الغاية.

الاتجاهات:

يعرف (خضر، ٢٠٠٦م، ص٣٦١) الاتجاه بأنه "مجموعـة مـن الأفكـار والمشاعر والإدراكات والمعتقـدات، حـول موضـوع مـا، توجـه سـلوك الفـرد، وتحدد موقفه من ذلك الموضوع".

ويمكن تعريف الاتجاه نحو مهنة التدريس إجرائيًا بأنـه: "استعداد مكتسب ثابـت نـسبيًا لـدى معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة للمرحلـة المتوسـطة يجعلـهم يستجيبون نحو مهنة التدريس بشكل إيجابي أو سلبي". ويقاس إجرائيًا بالدرجة الـتي يحـصل عليهـا معلمـي الدراسـات الاجتماعيـة للمرحلـة المتوسـطة، مـن خلال استجاباتهم على فقرات مقياس الاتجاه الذي اعده الباحثان.

المرحلة المتوسطة: وهي المرحلة التي تشتمل على الصفوف الأول متوسط والثـاني متوسـط والثالـث متوسـط حـسب المراحـل التعليميـة لـوزارة التربيـة والتعلـيم الـسعودية. وسـتتحدد هـذه الدراسـة زمنيًـا بالفـصل الدراسـي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣هـ- ١٤٣٤هـ.

محددات الدراسة:

تقيدت الدراسة بالمحددات الآتية:

- زمنيًا: تحددت هذه الدراسة بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣هـ- ١٤٣٤هـ.
- مكانيًا تحددت هذه الدراسة بالمدارس المتوسطة (بنين) في المدينة المنورة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي في إجراء الدراسة، من خلال بناء بطاقة ملاحظة لقياس مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات في المرحلة المتوسطة، ومقياس اتجاهات لقياس اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث يمكن إجمالها بالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية عند معلمي الدراسات الاجتماعية:

أجرى أكر (Acar,2011) دراسة في تركيا وهدفت إلى تحديد أهمية الكفاءة ومستويات الحصول عليها في الموضوعات التدريسية من قبل المعلمين الذين تخرجوا من كليات التربية في تخصص التعليم الابتدائي، مسار الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٠ معلمًا من المعلمين الذين تخرجوا من كليات التربية والعاملين في وزارة التربية والتعليم، واستخدم الباحث استبيانًا لتحديد الكفاءات التي يجب أن يتمتع بها معلمو الدراسات الاجتماعية، وترتيب هذه الكفاءات حسب أهميتها، وكيفية الحصول على هذه الكفاءات من خلال تعليمهم الجامعي، وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين

ليس لديهم الكفاية المناسبة في تدريس الدراسات الاجتماعية بشكل يتفق مع أهمية هذه الكفاءات.

كما أجرى باران وآخرون (Baran and others,2011) دراسة هدفت إلى وضع مجموعة من المعايير والكفايات التي يوفرها التعليم عبر الإنترنت للمعلمين من وجهة نظر نظرية التعلم التحويلية، الأمر الذي يساعد على تحقيق التنمية المهنية من خلال الإنترنت، ويرى الباحثون أن البحوث والدراسات التي أجريت، وبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم تفتقر إلى كيفية تمكين المعلم من توظيف الإنترنت في عملية التعليم، وكيفية توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية، ويقترح الباحثون وجوب تواصل المدرسين المستمر مع الإنترنت خاصة في الموضوعات ذات الصلة بالتعليم من خلال الإنترنت.

وهدفت دراسة (سلوم، المخلافي، ٢٠١٠م) إلى تقصي كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية من خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للأعوام الدراسية ٢٠٠٣- ٢٠٠٦م من وجهة نظر المشرف، والمعلم الأول، والمعلم نفسه في الميدان، وشملت العينة (١٢٢) معلمًا خريجًا، و(٢٠) معلمًا من درجة معلم أول و(١٦) مشرفًا. واستخدم الباحثان أداة بحث هي استبانة من إعداد الباحثين، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع متوسط درجات الكفايات الرئيسة لدى الخريجين؛ إذ تتراوح بين (٣,٣٣- ٤,٠٦)، أو في حدود مستوى الكفاية المحدد في وزارة التربية بـ٣,٧٥ ، كما بينت وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات كفايات الخريجين، ومستوى الكفاية ٧٥٪ لصالح الخريجين.

كما دراسة هدفت (كويران، ٢٠٠٩م) إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في

وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية. ولتحقيق هذا الهدف، طور الباحث استبانة تكونت من (٦٢) كفاية تدريسية. وقد تكونت عينة الدراسة من(٨٥) مديرًا وموجهًا تربويًا.وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية.

وهدفت دراسة أوتوتيه وأومو (Otote and Omo,2009) في نيجيريا إلى التعرف على أثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية في تقييم كفاءاتهم الوجدانية وإلى أي مدى يمكن التنبؤ بهذه الكفاءات في مجال تخصصهم. وتكونت عينة الدراسة من ٨٤ معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية في ولاية إيدو في نيجيريا، واستخدم الباحثان بطاقة ملاحظة من عشرين فقرة، وبينت الدراسة أن خلفية تدريب المعلمين ليس لها تأثير كبير في تنمية الكفاءة لدى المعلمين، وأوصت الدراسة بعمل دراسات تدريبيه للمعلمين في الخدمة مع التركيز على التقييم العاطفي.

ودراسة (الكولي ،٢٠٠٨م) التي هدفت إلى التحقق من آراء الموجهين والمدرسين حول مدى إتقان معلم الجغرافيا بمدارس محافظة ذمار في الجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية، ومدى اتفاق كل من الموجهين والمدرسين حول مدى اتقان معلم الجغرافيا بمدارس محافظة ذمار للكفايات التدريسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الجغرافيا يتقنون غالبية الكفايات التدريسية.

وأجرى (سكر وآخرون، ٢٠٠٥م) دراسة استهدفت اقتراح أهم كفايات معلم المستقبل، وتحديد مدى إتقان الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الأقصى لكفايات الأداء المقترحة لمعلم المستقبل، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الأقصى بمدينة غزة المتدربين في المدارس للعام الدراسي (٢٠٠٤/٢٠٠٥م) من مختلف التخصصات، والبالغ

عـددهم (٣٤٤) طالبًـا وطالبـة بوصـفهم عينـة ممثلـة مـن أصـل (٦٠٩) يمثلـون مجتمـع الدراسـة، ولتحديـد مـدى إتقـان الطـلاب والطالبـات لكفايـات الأداء صـمم الباحثـان بطاقـة ملاحظـة أداة للدراسـة، وخلـصت الدراسـة إلى تـدني مستوى أداء وإتقان الطلبة المعلمين للكفايات، ما يؤكد ضـرورة اقتراح بعـض الإجـراءات العمليـة لتحسين مـستوى امـتلاك الطلبـة المعلمـين لكفايـات الأداء المقترحة.

كما أجرى (سلوم وآخرون ،٢٠٠٣م) دراسة تناولت هذه الدراسة تقويم فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال، ومن ضمنهم معلـم مجال الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بعبري في سلطنة عمان في العام الدراسي ٢٠٠٠- ٢٠٠١م، وبلغت العينة (١٦٠) طالبة / معلمة مـن طالبـات الكليـة قبيـل التخـرج، وشمـل التقـويم جميـع كفايـات التـدريس الـتي يتـضمنها البرنـامج، وكـشفت عـن انخفـاض بعـض كفايـات التخطـيط والتقـويم لـدى الطالبات.

وهدفت دراسة (المعولي، ٢٠٠٠م) إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمـي المرحلة الثانوية العمانيين للكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لها، مـن وجهة نظرهم في ضـوء متغيرات الجنس، والجهـة المانحة للـشهادة. واستخدم الباحـث اسـتبانة مكونـة مـن (٥٦) كفايـة تكنولوجيـة تعليميـة، وخلـصت الدراسـة إلى امـتلاك معلمـي المرحلـة الثانويـة العمـانيين إلى بعـض الكفايـات التكنولوجية التعليمية بدرجة كبيرة، وبعضها بدرجة متوسطة والبعض الآخر بدرجات ضعيفة، كما أظهـرت النتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية في امـتلاك الكفايـات التكنولوجيـة التعليميـة وممارسـتها تعـزى لمـتغير الجـنس، ولصالح الإناث، في حين لم يكن هناك فـروق ذات دلالـة إحـصائية في امـتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستها تعزى لمتغير الجهة المانحة للشهادة.

التعليق على الدراسات السابقة في المحور الأول:

١) أشارت معظم الدراسات السابقة إلى عدم تمكن الطلبة المعلمين ومعلمي الدراسات الاجتماعية من الكفايات التعليمية اللازمة لهم في التعليم (الغزيوات، ٢٠٠٠، الكولي، ٢٠٠٨، سكر وآخرون، ٢٠٠٥، Baran and others,2011 ، Acar,2011).

٢) ركزت بعض الدراسات على الاهتمام بالطلبة المعلمين وبرامج إعدادهم قبل الخدمة (الغزيوات، ٢٠٠٠، الكلباني، ٢٠٠١، سلوم وآخرون، ٢٠٠٣، سلوم ورضوان، ٢٠٠٤، سكر وآخرون، ٢٠٠٥، سلوم والمخلافي، ٢٠٠٩).

٣) أكدت معظم الدراسات على ضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناء لزيادة امتلاكهم للكفايات التعليمية (الغزيوات، ٢٠٠٠، الكولي، ٢٠٠٨، كرم، ٢٠٠٢، سكر وآخرون، ٢٠٠٥ .Otote and Omo,2009)

٤) أكدت معظم الدراسات السابقة على أهمية امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية اللازمة لهم في جميع المراحل التعليمية (الغزيوات، ٢٠٠٠، المعولي، ٢٠٠٠، عبده، ٢٠٠٧، كويران، ٢٠٠٩، سلوم والمخلافي، ٢٠١٠، Acar,2011).

٥) استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانات كدراسة كل من (الغزيوات، ٢٠٠٠، المعولي ،٢٠٠٠، كرم، ٢٠٠٢، عبده ٢٠٠٧، كويران، ٢٠٠٩، سلوم والمخلافي، ٢٠١٠، Acar,2011) وبعض منها استخدم بطاقات الملاحظة لمعرفة الكفايات التعليمية عند معلمي الدراسات الاجتماعية (سكر وآخرون، ٢٠٠٥، Otote and Omo,2009).

٦) اهتمت بعض الدراسات بتقويم برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء الكفايات التعليمية (الكلباني، ٢٠٠١، سلوم وآخرون، ٢٠٠٣، سلوم ورضوان، ٢٠٠٤، سكر وآخرون، ٢٠٠٥ ، سلوم والمخلافي، ٢٠١٠).

٧) أظهرت بعض الدراسات حاجة معلمي الدراسات الاجتماعية إلى التدريب على كفايات معينة في مجال التكنولوجيا والإنترنت (المعولي، ٢٠٠٠، Baran and others,2011)

ثانيا: الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

قام بديمك أوغلوا وآخرون(Bademcioglo &others,2014) بدراسة هدفت التعرف على اتجاهات المعلمين المرشحين نحو مهنة التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨٠)طالبة و (٣٦)طالبا في تخصصات الدراسات الاجتماعية والعلوم التطبيقية، والملتحقين في برامج الإعداد التربوي في جامعة يلدز التقنية بتركيا، استخدم الباحثون مقياس اتجاهات لقياس اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات ايجابية لدى المعلمين المرشحين نحو مهنة التدريس، وأنه لم يكن هناك اثر للتخصص والجنس في اتجاهات المعلمين المرشحين
نحو مهنة التدريس.

أجرى آدم وآخرون (Adem,2011) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المسجلين في برنامج تعليم الجغرافيا والمرشحين لمهنة التدريس نحو تدريس الجغرافيا وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والثقافية، وأجريت الدراسة في جامعات مختلفة، وتكونت العينة من (٥٠٨) معلمين ومعلمات ممن يدرسون الجغرافيا المسجلين في برنامج تعليم الجغرافيا، واستخدم الباحث البحث المسحي، ومقياس نحو مهنة التدريس، ونموذج للمعلومات الشخصية للكشف عن أثرها في الجوانب الاجتماعية والثقافية

للمعلـم المرشـح لمهنـة التعليـم، وأظهـرت نتـائج الدراسـة أن المعلمـات لـديهن اتجاهات إيجابية أكثر من المعلمين نحو مهنة التدريس. ولم يكـن هنـاك أي تـأثير للـدخل أو مكـان الإقامـة أو المدرسـة الثانويـة الـتي تخرج منهـا المعلـم المرشـح والمستوى التعليمي للوالدين في اتجاهات المعلمين المرشحين للتـدريس، وكـان للبرنـامج في تعليـم الجغرافيـا الـذي يدرسـه المعلمـين المرشـحين أثـر إيجـابي في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

وأجرى كاسكايا وآخرون (Kaskaya and others , 2011) دراسة في تركيا هـدفت إلى التحقـق مـن تـأثير المدرسـة ومشاهدة أداء المعلمـين الآخـرين المسجلة على أفـلام فيـديو في المعلمـين قبـل الخدمـة تجاه مهنـتهم وفعـاليتهم في التدريس، وقد استخدمت هذه الدراسة منهجية مختلفة ما بين البحوث الكميه والنوعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب المستوى الثاني الذين كـانوا مـسجلين في كليـة التعلـيم الابتـدائي بتخصـصات مختلفـة منهـا العلـوم الاجتماعية، وجُمعت البيانات الكمية من خلال مقياس اتجاهـات المعلـم نحـو مهنة التعليم، ومقياس الكفاءة الذاتية المتقدمة، بالإضافة إلى مقابلات منظمـة أجراها الباحثون مع الطلاب. وكانت مدة الدراسة ستة أسابيع، عُرِض فيهـا الأفلام التي تدور حول نشاطات المعلمين المختلفة، وأجريت مناقشات حـول هـذه النـشاطات، وكـشفت نتـائج الدراسـة أن الأفـلام التعليميـة تـؤثر في الطلاب، وأنهـا ذات أثـر في تكوين اتجاهـات إيجابية لـدى الطـلاب نحـو مهنـة التعليم، وأن لها أثرًا في رفع الكفاءة الذاتية للطلاب المتعلمين.

كمـا قـام(الـزعبي ،٢٠١٠م)بدراسـة هـدفت إلى التعـرف علـى الاتجاهـات طلاب كلية التربية في المملكـة العربيـة الـسعودية نحـو مهنـة التـدريس وعلاقتهـا باتزانهم الانفعالي ومستوى التحصيل ،وأظهرت النتائج أن مجموعـة الدراسـة الـتي شملـت (٣٩٦)طالبـا لـديهم اتجاهـات ايجابيـه ومرتفعـه نـسبيا نحـو مهنـة

التـدريس ، كمـا انـه توجـد علاقـة ايجابيـة مرتفعـه بـين اتجاهـاتهم نحـو مهنـة التدريس واتزانهم الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي.

وسعت دراسة ساهن(Sahin, 2010)إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة نيكاسيا بقبرص نحو مهنة التدريس ومستويات الرضا الحياتية لديهم. شملت مجموعة الدراسة (٣٣٢)طالبا وطالبه مسجلين في السنوات الدراسية بالكلية. أظهرت النتائج أن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أعلى من اتجاهات أقرانهن من الذكور ، بينما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة احصائيه بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي.

وأنجـز (آل سـفران، ٢٠٠٩م) دراسـة علاقـة التربيـة الميدانيـة وبعـض المتغيرات منهـا : التربيـة الميدانيـة، التخـصص، عمـل الطالـب، عمـل أسـرة الطالب في التدريس بالاتجاه نحو مهنة التدريس لـدى طلاب الدبلوم العام في التربية، واقتصرت عينة الدراسة على الطلاب الذين يدرسون في الدبلوم العام في التربية، جامعة الملك خالد للعام الجامعي ١٤٣٠- ١٤٣١هـ، وقد أعد الباحث مقياس اتجاه نحو مهنة التدريس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب الدبلوم العام كانت إيجابية نحو مهنة التدريس.

كما قام(المجيدل ،٢٠٠٦م)بدراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة كليات التربية في صلاله نحو مهنة التعليم. استخدم المنهج الوصفي التحليلي عن طريق الاستبانه كأداة لجمع البيانات على مجموعة قوامها (٣٣٠)طالبا وطالبه. أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه ايجابي لدى أفراد مجموعة الدراسة نحـو مهنـة التعلـيم ، ووجـود فـروق دالـه إحـصائيا في اتجاهـاتهم طبقـا لنـوع التخصص (التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية) لصالح التخصصات الأدبية. كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات مجموعة الدراسة وفقا لمتغير الجنس أو سنوات الدراسة.

- التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثاني :

١- تشير معظم الدراسات إلى أن اتجاهات الطلبة المعلمين والمعلمين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية (Kaskaya and others 2011)، (Adem 2011,)، (آل سفران، ٢٠٠٩م)، (المجيدل، ٢٠٠٦)، (Bademcioglo &others,2014)(Sahin, 2010) .

٢- ركزت معظم الدراسات السابقة على قياس اتجاهات الطلبة المعلمين قبل الخدمة نحو مهنة التدريس كدراسة كل من، (حكيم ٢٠٠٩م)، (Kaskaya and others ,2011)، (Adem, 2011)، (المجيدل، ٢٠٠٦)، (Bademcioglo &others,2014) (Sahin, 2010).

٣- حاولت بعض الدراسات السابقة قياس أثر علاقة التربية الميدانية وبعض المتغيرات منها: التربية الميدانية، التخصص، عمل الطالب، عمل أسرة الطالب في التدريس بالاتجاه نحو مهنة التدريس (آل سفران، ٢٠٠٩م).

٤- تناولت بعض الدراسات السابقة أثر مشاهدة أداء المعلمين الآخرين باستخدام الفيديو على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس (Kaskaya and others , 2011).

وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في كونها استخدمت بطاقة ملاحظة لقياس مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية، واستخدام مقياس لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس، أما من حيث اختلاف هذه الدراسة مع الدراسة السابقة فهو في ربطها بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، كما أن الدراسة أدخلت البعد التكنولوجي كأحد أبعاد الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية في

المرحلة المتوسطة، وهو ما لم تقم به في حدود - علم الباحثين- أي دراسة سابقة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة اشتملت على أداتين من إعداد الباحثين وتطويرهما، تعمل الأداة الأولى على قياس مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية، أما الأداة الثانية فتقيس اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وتنقسم كل أداة إلى مجموعة من الفقرات والمجالات حسب متطلبات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة، والبالغ عددهم (١٢١) معلمًا في العام الدراسي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة في العام الدراسي ١٤٣٣هـ/١٤٣٤هـ.

وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية شبه البسيطة من مجتمع الدراسة وذلك بتحديد أسماء المدارس المتوسطة في منطقة المدينة المنورة، وإعطاء رقم متسلسل لكل مدرسة من هذه المدارس، ومن ثم اختيار أرقام بطريقة عشوائية من بين هذه الأرقام المتسلسلة لتحديد المدارس التي ستطبق فيها الدراسة.وبعد ذلك تم اختيار معلمي الدراسات الاجتماعية في هذه المدارس بطريقة القرعة ليكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة.

وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة.

عينة الدراسة:

أولا: وصف العينة وفق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة:

جدول رقم(١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية وفق المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة

	المؤهل العلمي			سنوات الخبرة		
	بكالويورس	أعلى من بكالوريوس	المجموع	أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	المجموع
العدد	٢٧	١٠	٣٧	١٦	٢١	٣٧
النسبة	٧٣٪	٢٧٪	١٠٠٪	٤٣,١٪	٥٦,٩٪	١٠٠٪

أدوات الدراسة :

اشتملت أدوات الدراسة على ما يأتي :

أولاً : أداة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة :

تطلّب إعداد هذه الأداة تحديد قائمة ببعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، وإعداد بطاقة ملاحظة تتضمن هذه الكفايات لملاحظة المعلمين عينة الدراسة في ضوئها، وفي ما يأتي تفصيل وبيان ذلك :

١- إعداد قائمة ببعض الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة :

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في إعدادها :

- مراجعة الأدب السابق والمراجع والأبحاث والدراسات والدوريات والكتب ذات العلاقة بالكفايات التعليمية بشكل خاص، وبالكفايات التعليمية بشكل عام، مثل : (بوسمان، فرانسوا وجزافين، ٢٠٠٥م، هاروشي، ٢٠٠٤م، الغزيوات، ٢٠٠٠م، طعيمه، ٢٠٠٦م، عبده،٢٠٠٧م، خضر، ٢٠٠٦، سلوم والمخلافي، ٢٠١٠م، Baran and others,2011Acar ,2011).

- توصل الباحثان من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق إلى أنه يمكن اقتصار الكفايات التعليمية على خمسة مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال إدارة الصف، ومجال التقويم، ومجال استخدام التكنولوجيا في التعليم.

- صاغ الباحثان الكفايات المتضمنة في كل مجال من المجالات السابقة وفق التوزيع الآتي: مجال تصميم التعليم (١٣) كفاية، ومجال تنفيذ التدريس (٢٠) كفاية، ومجال إدارة الصف (١٢) كفاية، ومجال التقويم (١٥) كفاية، مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم (١٥) كفاية، وبذلك توصل الباحثان إلى قائمة بالكفايات التعليمية التي يتوجب على معلمي الدراسات الاجتماعية ممارستها في العملية التعليمية؛ حيث بلغ عددها(٧٥) كفاية.

- وللتأكد من صدق هذه القائمة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة طيبة، وعلى بعض مشرفي الدراسات الاجتماعية في منطقة المدينة المنورة، وعلى بعض معلميها، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم حول مدى مناسبة التصنيف، ومدى ملائمة الكفايات التعليمية وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وأية اقتراحات أخرى مناسبة لهذه القائمة، وعدلت القائمة في ضوء آرائهم، وحذفت الفقرات التي طلب أغلبية المحكمين حذفها، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتضمن (٥٦) كفاية موزعة كالآتي: مجال التخطيط للتدريس (١٢) كفاية، ومجال تنفيذ التدريس (١٤) كفاية، ومجال الإدارة الصفية (١١) كفاية، ومجال التقويم (٩) كفايات، ومجال استخدام التكنولوجيا في التعليم (١٠) كفايات.

٢- بطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية:

ضمَّن الباحثان القائمة التي توصلا إليها في (أولاً) في بطاقة ملاحظة من أجل ملاحظة المعلمين عينة الدراسة من قبل المشرفين التربويين والمعلم الأول في المدرسة، وبواقع ثلاث ملاحظات لكل معلم.

وقد قسمت تقديرات الملاحظين في بطاقة الملاحظة لتحديد مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية على مقياس خماسي، وحساب درجة الممارسة على النحو الآتي: (كبيرًا جدًا، كبير، متوسط، قليل، قليل جدًا)؛ وقد أعطيت الأوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥)على التوالي، واعتمد الباحثان المعايير الآتية لتحديد مدى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية:

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ١ - ١,٧٤ فإن المعلم لا يمارس الكفايات التعليمية.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ١,٧٥ - ٢,٤٩ فإن المعلم يمارس الكفايات التعليمية بدرجة قليلة.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٢,٥٠ - ٣,٢٤ فإن المعلم يمارس الكفايات التعليمية بدرجة متوسطة.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٣,٢٥ - ٤ فإن المعلم يمارس الكفايات التعليمية بدرجة كبيرة.

إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٤- ٥ فإن المعلم يمارس الكفايات التعليمية بدرجة كبيرة جدًا.

ثانيا: صدق التكوين الفرضي

حُسب صدق التكوين الفرضي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول رقم (٢):

جدول رقم(٢)

صدق التكوين الفرضي لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال(التخطيط ، التنفيذ ، إدارة الصف ، التقويم ، استخدام تكنولوجيا التعليم).

مجال التخطيط		مجال التنفيذ		إدارة الصف		مجال التقويم		استخدام تكنولوجيا التعليم	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٣ ❖❖	١	٠,٧٦٠ ❖❖	١	٠,٧٠٨ ❖❖	١	٠,٧٢٢ ❖❖	١	٠,٥٨٦ ❖❖
٢	٠,٥٨٩ ❖❖	٢	٠,٨٠٢ ❖❖	٢	٠,٧٢٩ ❖❖	٢	٠,٧٠٠ ❖❖	٢	٠,٦٥٧ ❖❖
٣	٠,٧٥١ ❖❖	٣	٠,٦٣٢ ❖❖	٣	٠,٧٧٩ ❖❖	٣	٠,٨٠٨ ❖❖	٣	٠,٥٠٢ ❖❖
٤	٠,٦٨٦ ❖❖	٤	٠,٧٨٧ ❖❖	٤	٠,٨٣٨ ❖❖	٤	٠,٧٧٥ ❖❖	٤	٠,٦٠٣ ❖❖
٥	٠,٦٤٧ ❖❖	٥	٠,٧٩٦ ❖❖	٥	٠,٧٣٤ ❖❖	٥	٠,٨٦٧ ❖❖	٥	٠,٦٥٦ ❖❖
٦	٠,٧٢٢ ❖❖	٦	٠,٨١٤ ❖❖	٦	٠,٧٤٧ ❖❖	٦	٠,٨٧١ ❖❖	٦	٠,٥٦٩ ❖❖
٧	٠,٦٧٥ ❖❖	٧	٠,٨٣٥ ❖❖	٧	٠,٧٥٠ ❖❖	٧	٠,٧٥٧ ❖❖	٧	٠,٦٢٨ ❖❖
٨	٠,٧٥٢ ❖❖	٨	٠,٧٠٢ ❖❖	٨	٠,٨٤١ ❖❖	٨	٠,٩٠٣ ❖❖	٨	٠,٥١٣ ❖❖
٩	٠,٧٧٠ ❖❖	٩	٠,٨٣٨ ❖❖	٩	٠,٧٤٧ ❖❖	٩	٠,٩١٠ ❖❖	٩	٠,٥٢٢ ❖❖
١٠	٠,٧١٥ ❖❖	١٠	٠,٨٠٠ ❖❖	١٠	٠,٧٤٣ ❖❖	١٠		١٠	٠,٦٨٣❖❖
١١	٠,٧١٤ ❖❖	١١	٠,٨٨٨ ❖❖	١١	٠,٨١٦ ❖❖				
١٢	٠,٣٨٠ ❖	١٢	٠,٧٥٤ ❖❖	١٢					
		١٣	٠,٥٩٨ ❖❖	١٣					
		١٤	٠,٥٩٧ ❖❖	١٤					

❖❖دال عند مستوى ٠,٠١ ❖دال عند مستوى٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات في المجالات الخمسة قد تراوحت بين (٠,٣٨٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبين (٠,٩١٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١).

وممـا سـبق يتـضح أن بطاقـة ملاحظـة مـستوى ممارسـة معلمـي الدراسـات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية على درجة مقبولة من صدق التكوين الفرضي ؛ ما يؤكد أن بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول رقم(٣)

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية للمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة

محاوربطاقة ملاحظة الكفايات	ن	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
كفايات التخطيط للتدريس	١٢	٠,٨٩٥ ❖❖
كفايات تنفيذ التدريس	١٤	٠,٩٢٠ ❖❖
كفايات إدارة الصف	١١	٠,٧٦٥ ❖❖
كفايات التقويم	٩	٠,٨٩٤ ❖❖
كفايات استخدام تكنولوجيا التعليم	١٠	٠,٧٢٩ ❖❖

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (∞=٠,٠١)

- ثبات بطاقة الملاحظة :

حُسب ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التعليمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة على عينة استطلاعية (ن=٣٠) من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي :

جدول رقم (٤)

ثبات مقياس الكفايات عند معلمي

الدراسات الاجتماعية

للمرحلة المتوسطه للكفايات التعليمية

محاور مقياس الكفايات	ن	معامل ألفا كرونباخ
كفايات التخطيط للتدريس	١٢	٠,٨٩٤
كفايات تنفيذ التدريس	١٤	٠,٩٥٨
كفايات إدارة الصف	١١	٠,٩٤٧
كفايات التقويم	٩	٠,٩٣٦
كفايات استخدام تكنولوجيا التعليم	١٠	٠,٨١٤
المقياس الكلي	٥٦	٠,٩٦٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الكفايات التعليمية تراوحت بين (٠,٨١) و (٠,٩٤٧)، كما أن قيمة معامل الثبات الكلي بلغت (٠,٩٦٨)؛ ما يؤكد أن بطاقة الملاحظة على درجة مقبولة من الصدق والثبات، وبذلك تكون جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

- راجع الباحثان الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات مثل: (Kaskaya and others,2011)، (Adem ,2011)، (آل سفران، ٢٠٠٩م)، (المجيدل، ٢٠٠٦)، (Bademcioglo &others,2014) (Sahin, 2010).

- توصل الباحثان من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق إلى بناء أداة لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس؛ إذ بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (٣٣) فقرة.

- وللتأكد من صدق مقياس الاتجاهات عُرض على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية في جامعة طيبة، وعدد من مشرفي الدراسات

الاجتماعية في منطقة المدينة المنورة، وعلى بعض معلميها، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم حول مدى مناسبة الفقرات، ومدى وارتباطها باتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وأية اقتراحات أخرى مناسبة لهذه المقياس، وعُدل المقياس في ضوء آرائهم، وحذفت الفقرات التي طلب أغلبية المحكمين حذفها، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية؛ إذ بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة.

ثبات مقياس الاتجاهات:

حُسب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات على عينة استطلاعية مكونة من(٣٠) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بالمدينة المنورة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (٥)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	❖❖ ٠,٤٢٨	١١	❖❖ ٠,٦٩٨	٢١	❖❖ ٠,٦٧٥
٢	❖❖ ٠,٤٣٩	١٢	❖❖ ٠,٧٩٩	٢٢	❖❖ ٠,٤٧٩
٣	❖❖ ٠,٥٨٨	١٣	❖❖ ٠,٦٤٨	٢٣	❖❖ ٠,٦٦٩
٤	❖❖ ٠,٧١١	١٤	❖❖ ٠,٤٨١	٢٤	❖❖ ٠,٧٥١
٥	❖❖ ٠,٦٦٦	١٥	❖❖ ٠,٤٧٦	٢٥	❖❖ ٠,٧٩٥
٦	❖❖ ٠,٥٤٤	١٦	❖❖ ٠,٥٣٢	٢٦	❖❖ ٠,٧٥٨
٧	❖❖ ٠,٥٦٦	١٧	❖❖ ٠,٤٥٨	٢٧	❖❖ ٠,٥٤٩
٨	❖❖ ٠,٤٩٩	١٨	❖❖ ٠,٥٦٧	٢٨	❖❖ ٠,٥١٩
٩	❖❖ ٠,٦٣٤	١٩	❖❖٠,٥٦٦	٢٩	❖❖ ٠,٦٨٨
١٠	❖❖ ٠,٥٧٩	٢٠	❖❖٠,٥٤٤	٣٠	❖❖ ٠,٥٧٧

❖❖ دال عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٤٢٨)، (٠,٧٩٩)، وهى دالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠١) ؛ ما يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الصدق.

- **ثبات المقياس**

حُسب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان وبراون على عينة استطلاعية مكونة من(٣٠) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وكانت قيمة معامل ألفا = (٠,٥٩٩)، كما كانت قيمة معامل سبيرمان وبراون =(٠,٤٩٥)، ويشير هذان المعاملان إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

ومما سبق يتضح أن مقياس الاتجاهات على درجة مطمئنة من الصدق والثبات ؛ ما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة.

وقد قسمت استجابات كل فقرة من فقرات هذا المقياس إلى خمسة مستويات هي : أوافق بشدة، وأعطيت (٥) علامات، أوافق، وأعطيت (٤) علامات، غير متأكد، وأعطيت (٣) علامات، لا أوافق، وأعطيت (٢) علامتان، لا أوافق بشدة، وأعطيت (١) علامة.

وقد اعتمد الباحثان التدريج التالي بالنسبة إلى مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

على أن يتم الحكم على العبارة الموجبة كما يأتي :

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ١- ١,٧٩ فإن درجة الموافقة معارض بشدة.

- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ١,٨٠ - ٢,59 فإن درجة الموافقة معارض.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٢,٦ - ٣,٣٩ فإن درجة الموافقة غير متأكد.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٣,٤٠ - ٤,١٩ فإن درجة الموافقة موافق.
- إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من ٤,٢٠- ٥ فإن درجة الموافقة موافق بشدة.

ويعكس ما سبق بالنسبة للعبارة السالبة.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحثان الخطوات والإجراءات الآتية لتطبيق هذه الدراسة:

١- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.

٢- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة.

٣- صياغة الكفايات التعليمية وتضمينها في قائمة عُرضت على مجموعة من المحكمين، وعُدلت في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.

٤- بناء أداة لقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس.

٥- تضمين قائمة الكفايات التعليمية في بطاقة ملاحظة، لملاحظة المعلمين عينة الدراسة.

٦- أخذ موافقة من إدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة من أجل السماح للباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة.

٧- تطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات الذي تبناه الباحثان على عينة استطلاعية من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة خارج عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبفارق ثلاثة أسابيع بين المرتين للتأكد من ثباتهما.

٨- اختيار عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة.

٩- تطبيق بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات على عينة الدراسة.

١٠- جمع بطاقات الملاحظة ومقياس الاتجاه وتفريغهما في الجداول.

١١- تحليل البيانات واستخراج النتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما الكفايات التعليمية التي يجب أن يمتلكها معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال راجع الباحثان الأدب السابق والمراجع والأبحاث والدراسات والدوريات والكتب ذات العلاقة بالكفايات التعليمية بشكل خاص، وبالدراسات الاجتماعية بشكل عام، وتوصلا من خلالها إلى بناء أداة الدراسة، وهي بطاقة ملاحظة، لقياس مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة في المجال وللمجالات مجتمعة، لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية، والنتائج كما توضحه الجداول الآتية :

أولا : نتائج الكفايات التعليمية في مجال التخطيط للتدريس :

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال التخطيط للتدريس.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	الرتبة في المجالات مجتمعة
١	يصوغ الأهداف التعليمية للدرس صياغة إجرائية أو سلوكية	٣,٣٤	٠,٦١٣	٤	١٣
٢	يحقق مبدأ التوازن في الأهداف السلوكية (المعرفية ، الوجدانية ، النفس حركية)	٣,١٥	٠,٥٩٩	٧	٣٣
٣	يربط الأهداف بحاجات الطلاب	٣,٢٦	٠,٥٣٥	٦	٢٠
٤	ينظم المادة العلمية في ضوء أهداف الدرس	٣,٣٥	٠,٦٢٢	٣	١٢
٥	يحدد مدخل الدرس	٣,٤١	٠,٥٩٩	٢	٨
٦	يحدد خطوات الدرس بدقة (تمهيد ، عرض ، تطبيق ، تقويم)	٣,٤٣	٠,٥٦٧	١	٧
٧	يراعي التوزيع الزمني لخطوات الدرس	٣,٢٨	٠,٥٩٦	٥	١٥
٨	يحدد أساليب وطرائق التعليم والتعلم المناسبة	٣,٢٦	٠,٦١٩	٦	٢١
٩	يختار الوسائل والوسائط التعليمية المناسبة للدرس	٣,١٥	٠,٧٨٩	٨	٣٤
١٠	يصمم الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس	٢,٩٢	٠,٨١٢	١١	٤٦
١١	يحدد أدوات التقويم المناسبة للدرس	٣,٠٨	٠,٧٢٢	١٠	٤١
١٢	يهتم بإعداد الملخص السبوري	٣,١٢	٠,٦٨١	٩	٣٨
المتوسط العام للمحور = ٣,٢٣ بدرجة ممارسة متوسطة					

توضح نتائج الجدول رقم (٦) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لكفايات التخطيط للتدريس كانت متوسطة ؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٢٣).

ثانيا : نتائج الكفايات التعليمية في مجال تنفيذ التدريس.

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال تنفيذ التدريس

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	الرتبة في المجالات مجتمعه
١٣	يهيئ للدرس بشكل مناسب	٣,٣٦	٠,٦٩٣	١	١١
١٤	يجذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس بطرائق مختلفة	٣,٢٨	٠,٦٧٢	٢	١٦
١٥	يربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة للطلاب	٣,١٩	٠,٨٩٢	٧	٢٩
١٦	ينوع في استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس وطرائقه	٢,٩٧	٠,٨١٦	١٢	٤٣
١٧	يستخدم مصادر التعلم المختلفة التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس	٢,٩٣	٠,٧٩٢	١٤	٤٥
١٨	يراعي التدريج المنطقي في عرض الدرس	٢,٩٥	٠,٥٩٨	١٣	٤٤
١٩	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب بتقديم خبرات تعليمية متنوعة	٣,١٤	٠,٦٥٢	١٠	٣٦
٢٠	يحرص على مشاركة معظم الطلاب في أنشطة الدرس	٣,١٥	٠,٧٢٥	٩	٣٥
٢١	يستخدم الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية قدرات الطلاب	٣,٠٣	٠,٥٧٧	١١	٤٢
٢٢	يطرح الأسئلة الصفية المناسبة ، ويثير تفكير الطلاب	٣,١٨	٠,٦٢٦	٨	٣١
٢٣	يستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب	٣,٢٠	٠,٦٠٦	٦	٢٨

الرتبة في المجالات مجتمعه	الرتبة في المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة
٢٧	٥	٠,٥٦٠	٣,٢٢	يعمل على تنفيذ أهداف الدرس في الوقت المحدد للحصة	٢٤
٢٢	٤	٠,٥٨١	٣,٢٦	قادر على استخدام السبورة تنظيمًا وكتابة بشكل فعال	٢٥
١٩	٣	٠,٥٩٧	٣,٢٧	يغلق الدرس بصورة جيدة	٢٦
	المتوسط العام للمحور = ٣,١٥ بدرجة ممارسة متوسطة				

توضح نتائج الجدول رقم (٧) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة ؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٣,١٥).

ثالثا : نتائج الكفايات التعليمية في مجال إدارة الصف

جدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال إدارة الصف

الرتبة في المجالات مجتمعه	الرتبة في المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة
١٧	٩	٠,٦٦٢	٣,٢٨	ينظم البيئة المادية للفصل بما يتلاءم وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية	٢٧
٦	٦	٠,٦٦٦	٣,٤٧	يتقن أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي	٢٨

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	الرتبة في المجالات مجتمعه
٢٩	يشجع الطلاب على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم	٣,٣١	٠,٧٨٥	٨	١٤
٣٠	يصغي باهتمام إلى الطلاب ويجيب عن أسئلتهم	٣,٥٤	٠,٦٧١	٣	٢
٣١	يحافظ على النظام داخل الفصل	٣,٤٩	٠,٨٢٩	٥	٥
٣٢	يكون علاقات حسنه مع الطلاب	٣,٥١	٠,٧٥٩	٤	٤
٣٣	يعامل الطلاب معاملة عادلة من غير تمييز	٣,٥٤	٠,٧٣٠	٢	٣
٣٤	يشخص أسباب سلوك الطلاب	٣,١٤	٠,٨٥٥	١١	٣٧
٣٥	يستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك السيئ لدى الطلاب	٣,١٩	٠,٦٩١	١٠	٣٠
٣٦	يستخدم أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب	٣,٤١	٠,٥٥١	٧	٩
٣٧	لديه القدرة على اتخاذ القرار	٣,٥٩	٠,٦٢٢	١	١
المتوسط العام للمحور = ٣,٣٩ بدرجة ممارسة كبيرة					

توضح نتائج الجدول رقم (٨) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لكفايات إدارة الصف كانت كبيرة ؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور (٣,٣٩).

رابعا : نتائج الكفايات التعليمية في مجال التقويم :

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال التقويم

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	الرتبة في المجالات مجتمعه
٣٨	يستخدم أدوات التقويم المناسبة للأهداف	٣,٢٤	٠,٦٠٨	٦	٢٥
٣٩	ينوع من أساليب التقويم (القبلي ، المرحلي ، النهائي)	٣,١٨	٠,٥٥٥	٧	٣٢
٤٠	لديه القدرة على صياغة الأسئلة التحصيلية بأنواعها	٣,٢٨	٠,٦٨٣	٢	١٨
٤١	لديه القدرة على بناء الاختبارات وتطبيقها	٣,٣٨	٠,٦١٧	١	١٠
٤٢	لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبارات	٣,٢٦	٠,٦٩٣	٣	٢٣
٤٣	يستفيد من نتائج التقويم في تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب	٣,٢٤	٠,٥٩٧	٥	٢٦
٤٤	يعالج نقاط الضعف لدى الطلاب	٣,٢٦	٠,٥٧٣	٤	٢٤
٤٥	يوظف نتائج التقويم لتعديل طرائق التدريس	٣,١٢	٠,٥٩٤	٨	٣٩
٤٦	يشجع التقويم الذاتي للطلاب	٣,١١	٠,٥٠٢	٩	٤٠
المتوسط العام للمحور = ٣,٢٣ بدرجة ممارسة متوسطة					

توضح نتائج الجدول رقم (٩) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لكفايات التقويم كانت متوسطة ؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور(٣,٢٣).

خامسا : نتائج الكفايات التعليمية في مجال تكنولوجيا التعليم :

جدول رقم (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم

رقم العباره	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة في المجال	الرتبة في المجالات
٤٧	ينتج عروض تقديمية باستخدام البوربوينت (Powe Point)	٢,٦٥	١,٠٩	٣	٤٩
٤٨	يكتب نصوص تعليمية باستخدام الورد (Word)	٢,٨١	٠,٩٥٩	١	٤٧
٤٩	يحول البيانات إلى رسوم وصور باستخدام الحاسب الآلي	١,٩٧	٠,٩٧٩	٩	٥٤
٥٠	يعد المادة الدراسية بصورة إلكترونية	٢,٢٢	١,٠٤	٤	٥٠
٥١	يستخدم البريد الإلكتروني(E-Mail) لاستلام واجبات الطلاب	١,٧٧	١,٠٤	١٠	٥٦
٥٢	يوظف الشبكة العنكبوتية في عملية التدريس	٢,٠٩	١,١٧	٦	٥٢
٥٣	يشغل جهاز الداتاشو (Multimedia Projector)	٢,٧٨	١,٠١	٢	٤٨
٥٤	ينتج رسومات خطية بالحاسب الآلي	١,٩٧	١,١٤	٨	٥٥
٥٥	يسجل المؤثرات الصوتية في الحاسب الآلي وحفظها	٢,٠٣	١,٠٣	٧	٥٣
٥٦	ينزل مقاطع الفيديو على الحاسب الآلي	٢,١٩	١,١٤	٥	٥١
	المتوسط العام للمحور = ٢,٢٥ بدرجة ممارسة قليلة				

توضح نتائج الجدول رقم (٩) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لكفايات استخدام تكنولوجيا التعليم كانت قليلة ؛ إذ بلغ المتوسط العام للمحور(٢,٢٥).

جدول رقم (١٠)

المتوسط الحسابي والرتبة لمستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الرتبة
١	التخطيط للتدريس	٣,٢٣	٢
٢	تنفيذ التدريس	٣,١٥	٣
٣	إدارة الصف	٣,٣٩	١
٤	التقويم	٢٣،٣	٢
٥	استخدام تكنولوجيا التعليم	٢,٢٥	٤

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المجال الثالث جاء في المرتبة الأولى بين مجالات القائمة مجتمعة في مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، ويضم الكفايات التعليمية المرتبطة بالإدارة الصفية، تلاه المجالان الأول والرابع بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣) والمتعلقان بالكفايات التعليمية في مجالي التخطيط والتقويم.

وجاء في المرتبة الثالثة المجال الثاني الذي يضم الكفايات التعليمية في مجال تنفيذ التدريس بمتوسط حسابي قدره (٣,١٥)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الخامس الذي يضم الكفايات التعليمية في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم، بمتوسط بلغ (٢,٢٥).

وأظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مجال الإدارة الصفية قد جاء في المرتبة الأولى على مستوى المجالات مجتمعة في مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، وربما يعود السبب في ذلك إلى قناعة أغلبية المعلمين بأهمية هذا المجال باعتباره عنصرًا هامًا في نجاح المعلم، إذ إن نجاح المعلم في عمله يتوقف بدرجة كبيرة على طريقة إدارته لصفه، وربما يعود سبب ذلك أيضًا إلى تركيز برامج إعداد

المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وأثنائها على هذه الكفايات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الرواحي والبلوشي، ٢٠١١م).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن مجال استخدام الكفايات التكنولوجية قد جاء في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي (٢,٢٥)، وربما يعود السبب في ذلك أن برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها لا تولي هذا المجال إلا اهتماما قليلاً مقارنة بالمجالات الأخرى، كما أن بعض المقررات التي تُدرّس في هذا المجال في برامج إعداد المعلمين غالبا ما تقتصر على الجانب النظري فقط، ولا يوجد لها تطبيقات عملية، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن كثيرًا من المدارس لا يوجد فيها التجهيزات التكنولوجية المناسبة التي تمكن المعلم من توظيفها في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من(Baran and others ,2011).

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية على مستوى القائمة ككل كانت بدرجة كبيرة للكفاية رقم (٣٧) التي تنص على " لديه القدرة على اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن جميع المعلمين قد تدربوا خلال فترة الإعداد التربوي على كفايات إدارة الصف، وخاصة عملية اتخاذ القرار في الوقت المناسب، باعتبار ذلك من عوامل نجاح المعلم في العملية التعليمية، كما أن الدراسات الاجتماعية من أهم أهدافها تدريب المتعلمين على مهارة اتخاذ القرار، وبالتالي فقد انعكست المقررات التي تعلمها المعلم في أثناء فترة الإعداد على تطبيق عملي، وبخاصة مهارة اتخاذ القرار.

في حين أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية على مستوى القائمة ككل كانت بدرجة قليلة للكفايات رقم(٥١) التي تنص على "يستخدم البريد الالكتروني(E-mail) لاستلام واجبات

الطلاب، بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٧)، وربما يعود السبب في ذلك إلى افتقار الطلاب أجهزة الحاسوب وخدمة الإنترنت في منازلهم؛ ما يعيق إرسال واجباتهم عبر البريد الإلكتروني ، كما أن كثيرًا من الطلاب قد لا يمتلكون المهارات الحاسوبية التي تمكنهم من إرسال واجباتهم باستخدام البريد الإلكتروني، كذلك فإن كثيرًا من المدارس غير مزوده بخدمة الإنترنت؛ لذا جاءت ممارسة المعلمين لهذه الكفاية متدنية، وربما يعود السبب إلى أن أجهزة الحاسوب والشبكة العنكبوتية غير متوافرة في كثير من المدارس؛ ما يعيق استخدام المعلم لمثل هذه الكفايات التكنولوجية، ورفع مهاراته فيها.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: ما اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لعبارات مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، والنتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	مهنة التدريس من أمتع المهن بالنسبة لي	٤,٣٠	٠,٥٢٠	٤
٢	أحب مهنة التدريس لأنها سهلة ويسيره	٣,١٦	١,٢٣٦	٢٣
٣	لا أحب مهنة التدريس مطلقا وقد أجبرت على أدائها	٤,١٩	٠,٧٧٦	٧
٤	اشعر بالاطمئنان والسعادة أثناء التدريس	٤,١٩	٠,٣٩٧	٨
٥	أحب مهنة التدريس وأحاول الابتكار فيها	٤,١٩	٠,٥١٩	٩
٦	أحب مساعدة طلابي واشعر بالرضا لتقبلهم معلوماتي	٤,٤٦	٠,٥٠٥	١
٧	يشعرني أدائي لمهنة التدريس بأهمية وقيمة المعلم بالنسبة للطلاب والمجتمع	٤,٣٣	٠,٦٦٩	٣
٨	أرحب بالحصص الاضافيه لشعوري بحاجة الطلاب إلى معلوماتي	٣,٢٤	١,١٦	٢٢
٩	أقوم بعملي في مهنة التدريس لأنني أتقنها جيدا	٤,٢٢	٠,٤١٧	٦
١٠	اشعر أنني غير كفء لمهنة التدريس	٤,٢٧	٠,٨٠٤	٥
١١	اكتشف قدراتي كلما أقدمت على تدريس موضوعات أكثر صعوبة	٤,٠٣	٠,٦٠٧	١٣
١٢	أشعر أنني تائه ولا أستطيع السيطرة على الفصل أثناء الشرح	٤,٠٨	١,٠٤	١١
١٣	مهنة التدريس لا تضيف إلى أفكاري شيئا جديدا يفيدني في حياتي اليومية	٣,٩٠	١,٠٢	١٥
١٤	ارغب في حضور الندوات والدورات التدريبية الخاصة	٤,١٦	٠,٨٠٠	١٠

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	بمهارات التدريس			
١٥	ينتابني شعور بالكراهية كلما أحس أنني مضطر للقيام بالتدريس	٣,٨٤	١,٢١	١٦
١٦	اشعر بالسعادة عندما أضيف جديدا لخبرات تلاميذي	٤,٤٠	٠,٦٤٤	٢
١٧	أتمنى لو أنني أقوم بعمل آخر غير التدريس	٣,٤٦	١,١٩	١٩
١٨	أفضل العمل الإداري على أن أكون معلما	٣,٦٥	١,١٤	١٨
١٩	يحظى المعلم برعاية الدولة واهتمامها	٣,٢٧	١,٢٢	٢١
٢٠	للمعلم مكانة كبيرة في المجتمع	٣,٤١	٠,٨٦٥	٢٠
٢١	كثير من المعلمين يشتغلون بأعمال أخرى لرفع مستواهم الاقتصادي	٢,٣٣	١,٠٢	٢٧
٢٢	التدريس عمل ممل ورتيب	٣,٧٣	١,٠٥	١٧
٢٣	رواتب المعلمين تتناسب مع ما يبذلونه من جهد	٣,٠٨	١,١٦	٢٥
٢٤	العمل في التدريس يستهلك صحة المعلم	٢,٢١	١,٠٨	٢٨
٢٥	العمل في مجال التدريس يسبب للمعلم العديد من المشكلات النفسية	٣,١٣	١,٢٧	٢٤
٢٦	قلة الحوافز في مهنة التدريس تقلل من جهد المعلم	٢,١٣	١,٠٩	٣٠
٢٧	يعمل في حقل التعليم كل من لم يجد عملا مناسبا آخر	٢,٨٩	١,١٣	٢٦
٢٨	التدريس مهنة ممتعه لأنها تتيح الفرصة لمقابلة العديد من الناس	٤,٠٥	٠,٧٤٣	١٢
٢٩	التدريس جذاب لأنه يتيح للمعلم التعامل مع التلاميذ	٣,٩٧	٠,٦٤٥	١٤
٣٠	مهنة التدريس وظيفة شاقه	٢,١٨	١,١٨	٢٩

توضح نتائج الجدول رقم (١١) أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس كانت ايجابية ، كما يوضحه

المتوسط العام لمقياس الاتجاه الذي بلغ (٣,٦٢). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (الرواحي والبلوشي، ٢٠١١م)، (الزعبي، ٢٠١١م)، (Bademcioglo &others,2014) (Adem ,2011).

حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٦) للفقرة رقم(٦) التي تنص على " أحب مساعدة طلابي وأشعر بالرضا لتقبلهم معلوماتي" وبين (٢,١٣) للفقرة رقم (٢٦) التي تنص على" قلة الحوافز في مهنة التدريس تقلل من جهد المعلم"

ويعود السبب أن المعلم يشعر بالسعادة النفسية الكبيرة عندما يشعر بتفاعل الطلاب معه في الغرفة الصفية، وأنهم يستمتعون بالطريقة التي يقدم بها لهم المعلومات؛ ما يدفعهم لتقبلها.

وربما يعود السبب أن من صميم عمل المعلم مساعدة الطلاب على عملية التعلم، وتذليل الصعوبات والمشكلات التي قد تعترض عملية تعلمهم، وأنه يشعر بسعادة كبيرة عند قيامه بذلك، فجاءت استجابته على هذه الفقرة عالية جداً.

وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الفقرة (٢٦) كانت سلبية؛ إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,١٣) للفقرة رقم (٢٦) التي تنص على " قلة الحوافز في مهنة التدريس تقلل من جهد المعلم " وربما يكون السبب في أن القليل من المعلمين من يرى أن الحوافز التي تمنح للمعلمين قليلة خاصة إذا ما قارنا الحوافز الممنوحة للمعلمين ببقية الوظائف الأخرى؛ إذ إن حوافز المعلمين أفضل، كما أن الحوافز يجب ألا تؤثر على أداء المعلم بأي

شكل من الأشكال ؛ لأنه يؤدي أمانة وهي أمانة التعليم ، وهو مسؤول عنها أمام الله.

نتائج السؤال السادس وهو : هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

للإجابة عن السؤال استُخدم معامل ارتباط بيرسون ، والنتائج موضحة في الجدول الآتي :

جدول رقم(١٢)

العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية والاتجاه نحو مهنة التدريس

الكفايات التعليمية	العلاقة الارتباطية بين الكفايات والاتجاه نحو مهنة التدريس	مستوى الدلالة
كفاية التخطيط للتدريس	٠,٣٢٤	٠,٠٥
كفاية تنفيذ التدريس	٠,٣٢٧	٠,٠٥
كفاية إدارة الصف	٠,٣٤٩	٠,٠٥
كفاية التقويم	٠,٣٤٢	٠,٠٥
كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم	٠,١٣١	غير دال
إجمالي الكفايات التعليمية	٠,٣٥٦	٠,٠٥

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بهذا السؤال وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٥، ٠) بين مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية ، وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرواحي والبلوشي ، ٢٠١١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية ، وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، وقد يعزى هذا الارتباط إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية وممارستها عمليًا

يسهم بشكل كبير في نجاح المعلم، وبناء اتجاهات إيجابية نحوه من الطلبة وأولياء الأمور ومدير المدرسة والمشرف التربوي ؛ ما يعزز ثقته بنفسه وانتماءه لمهنة التعليم، ويؤثر إيجابيا في اتجاهاته نحو المهنة.وربما يعود السبب في ذلك إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية قد انعكس بشكل ايجابي على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والتي مكنتهم من أداء مهامهم التدريسية على أكمل وجه ؛ مما أشعرهم بالسعادة، لذا فقد جاءت اتجاهاتهم ايجابية نحو مهنة التدريس.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة الحالية يوصي الباحث:

ـ التركيز على الكفايات التعليمية التي جاء مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لها منخفضا وخاصة الكفايات التكنولوجية في جانبيها النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين، بما يسهم باكتساب المعلمين لها وممارستها في العملية التعليمية.

ـ إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة من قبل وزارة التعليم، وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين، خصوصا فيما يتصل بمهارات استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، والكفايات التي جاء مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لها متدنياً.

ـ أن تقوم الجهات المسئولة عن تقويم أداء المعلمين باعتماد التقويم القائم على الكفايات أو المعايير حتى يمكن للمعلم أن يعرف ماذا يتوقع منه، وللمقيّم أن يعرف ماذا يقيّم بشكل منهجي وعلمي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة نحو مهنة التعليم كانت ايجابية ولمعظم فقرات المقياس وبذلك يوصي الباحث:

- بضرورة قيام وزارة التعليم بالتأكيد على الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين وتدعيمها وزيادة الاهتمام بالوسائل الكفيلة التي تعمل على تنميتها باستمرار نظرا لأهميتها في أداء واجباتهم المهنية على الوجه الأمثل.

مقترحات الدراسة

وفي ضوء الانطباعات التي خرج بها الباحث من هذه الدراسة فإنه يقدم المقترحات التالية

ـ إجراء دراسات اعتمادا على نتائج هذه الدراسة لتشمل عينات أوسع من المعلمين في مراحل تعليمية أخرى ، والمقارنة تبعا لمتغيرات أخرى مثل التخصص والجنس.

- إجراء دراسة مقارنة لمدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس على مستوى الدول العربية.

* * *

المـراجع

المراجع العربية:

١) آل سفران، محمد حسن سعيد، (٢٠٠٩م). علاقة التربية الميدانية وبعض المتغيرات بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد، مجلة القراءة والمعرفة، (ع ١٢٠)، ص ص ٨٥ - ١٠٨.

٢) البرعي، إمام محمد علي، (٢٠٠٩م). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول، (ط١) كفر الشيخ، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٣) الطيطي، محمد أحمد، (٢٠٠٢م). الدراسات الاجتماعية: طبيعتها- أهدافها- طرائق تدريسها، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤) الغزيوات، محمد إبراهيم، (٢٠٠٠م). الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك/الأردن وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، (المجلد الرابع عشر) العدد الأول، ص ص ١٠- ٣٠.

٥) القداح، محمد، (٢٠١١م). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٧)، عدد (١)، ص ص ٧٧ - ٩٥.

٦) الكولي، جبر محمد عبدالله، (٢٠٠٨م). مدى إتقان معلم الجغرافيا بمدارس محافظة ذمار للكفايات التدريسية، دراسة استطلاعية، المؤتمر العلمي الأول (تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية)، مصر، (مج ١)، ص ص ٢٧٨ - ٢٩٥.

٧)المجيدل ، عبدالله شمت(٢٠٠٦م) اتجاهات طلبة كلية التربية في صلاله نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانيه، المجلة التربويه، جامعة الكويت٢٠(٨١)، ص٩١- ١٤٢.

٨) المعولي، محمد، (٢٠٠٠م). مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية العمانيين للكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٩) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (٢٠٠٦م). إستراتيجية تطوير التربية العربية، الإستراتيجية المحدثة، تونس.

١٠) بوسمان، وكريستمان؛ فرانسوا زماري؛ وجزافين روجي، (ترجمة: عبدالكريم غريب)، (٢٠٠٥م). أي مستقبل للكفايات، الدار البيضاء، منشورات عالم التربية.

١١) خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٦م). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط١)، عّمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢) سكر، ناجي رجب؛ والخزندار، نجيب نائلة، (٢٠٠٥م). تقويم أداء الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء كفايات أداء مقترحه لمعلم المستقبل، مجلة التربية العلمية كلية التربية بجامعة عين شمس، مج ٨، ع (٤) ص ص١- ٦٣.

١٣) سلوم، طاهر؛ ونصر، حمدان؛ وعبد المقصود، محمد، (٢٠٠٣م). فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة. مجلة جامعة الكويت: المجلة التربوية، مج ١٧، ع(٦٨)، ص ص ١٠١- ١٥٤.

١٤)سلوم، طاهر عبد الكريم؛ والمخلافي، عبد المجيد غالب، (٢٠١٠م). تقويم كفايات معلمي الدراسات الاجتماعية خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد١١، العدد (١) ص ص.٢٣٠- ٢٦٣

١٥) طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٦م). المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه، مصر، دار الفكر العربي.

١٦) عبده، عبد المؤمن محمد، (٢٠٠٧م). الكفايات اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون- الموهوبون)، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (العدد الأول)، الرياض: مكتبة الرشد، ص ص ١٧١- ١٩٧.

١٧) عسكر، علي، (٢٠٠٠م). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، (ط٢)، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

١٨) كويران، عبدالوهاب عوض، (٢٠٠٩م). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد١٠، العدد(٣) ص ص ٨٤- ٨٧.

١٩)مجاهد، فايزة أحمد الحسيني، (٢٠١٠م). تصور مقترح لتطوير أداء معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع (٢٧)، ص ص ١٦٢- ١٩٠.

٢٠) هاروشي، عبدالرحيم، (ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط)، (٢٠٠٤م). بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين، الدار البيضاء، نشر الفنك.

٢١) وحيد، أحمد عبد اللطيف، (٢٠٠١م). علم النفس الاجتماعي، (ط)١، عمان، دار المسيرة.

٢٢) وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٤م). الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية – مركز التطوير التربوي، العدد(٤٩).

المراجع الأجنبية:

23) Acar, F. E.(2011). An Assessment of Social Studies Competency of Turkish Classroom Teachers. International Journal of Instruction. 1 (2).p.p.77-106.

24) Adem, K, Pinar, A. (2011). An Investigation of Non-Thesis Master's Program Geography Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession regarding Several Socio-Cultural Features: Online Submission, US-China Education Review 8 (5). p.p.682-697.

25) Kackaya,A,and Hsan ,U,and Said, A,and Ozturan (2011) The Effect of School and Teacher Themed Movies on Pre-service Teachers' Professional Attitudes and Perceived Self-Efficacy, Educational Sciences: Theory & Practice llWI. Autumn. p.p. 1778-1783

26) Armstrong, D, and Tom ,S.(1998). Effective Teaching in Elementary Social Studies, 2nd, Ed Macmillan company.

27)Bademcioglo,M; Karatas,H,and Alci,B.(2014).The Investigation Of Teacher Candidates Towards Teaching Profession, The International Journal Of Education Researchers ,5(2):16-29.

28) Baran, E, ;Ana,P,and Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. Distance Education, Vol. 32 Issue 3, p.p.421-439,

29) Gee, J. and Gee, V. (2006). The Winner's Attitude: Using the "Switch" Method to Change How You Deal, New York: McGraw-Hill.

30) Nealy, M. (2006). The power of positive of positive thought: methods for maintaining a positive attitude, Black Enterprise, 01-Nov-06,Retrived,April 1,2012,from http://goliath.ecnext.com/.

31) NCATE, (2001). The standard of excellence in teacher preparation. Retrieved, April 1,2012,from: www.ncate.org.report/2001/.

38) O'Keefe, D. (2002). Persuasion: Theory and Research, Second Edit-ion, Thousand oaks': CA: Sage Publications Inc

39) Otote, C,and Omo, M. (2009). Influence of teacher characteristics on affective evaluation of social studies teachers in Nigeria. Education;, Vol. 129 Issue(4), p.p.654-660.

40) Richey R.C.and Dennes, F.C. and Foxon, M. (2001). Instructional design competencies: New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

41)Sahin, F.S. (2010). Teachers candidates 'attitudes toward teaching profession and life satisfaction levels. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2. 5195-5201.

43) White. L. (2001). Critical thinking in practical, Clifton Park, NY: Thomas Delmar Learning.

44) Wise A.E. & Leibrand J.A. (2000) Standards and Teacher Quality.

Phi Delta Kappan 81 (8)p.p. 612-618.

❊ ❊ ❊

- Mujahed, F. A. (2010). A proposed perception for the development of Social Studies teacherperformance at primary schoolsin light of total quality standards.*Journal of Educational Society for Social Studies*, Egypt, 27, 162 – 190.
- al-Mujaidel, A.S.(2006).AttitudesofCollege of Educationstudentsin Salalahtowards teaching profession: Field study.*Educational Journal*, KuwaitUniversity,20(81), 91-142.
- al-Qaddah, M. (2011). The degree of perceptionand practice of those in charge of learning processesin Jordan of their new roles in the 21st century.*Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(1), 77 – 95.
- Salloum, T.A.,&al-Mekhlafi, A.G.(2010). Evaluation of the competenciesofSocial Studies teachersgraduatedfromthe College of Educationat Sultan Qaboos Universityfrom the perspectiveofsupervisors and teachers.*Journal of Educationaland Psychological Sciences*, 11 (1), 230-263.
- Salloum, T., Nasr, H.,& Abdulmaksoud, M. (2003). The effectiveness of practical education program for teacher major in the College of Education at Ibri from the perspectiveof supervisors, female teachers and students, and principals of the cooperative schools. *Journal of Kuwait University*: *The Educational Journal*, 17 (68), 101-154.
- al-Sufran, M. H. (2009). The relationship between field education and some variables with attitude towards teaching profession among the students of General Diploma in Education at King Khaled University. *Journal of Reading and Knowledge*, 120, 85-108.
- Sukar, N. R., & al-Khazindar, N. N. (2005). Evaluation of students teachers performance in the College of Education at al-Aqsa University in light of proposed competencies of performance for future teacher. *Journal of Scientific Education*, *College of Education*, Ain Shams University, 8 (4), 1-63
- Ta'imah, R. A. (2006).*The teacher:Competencies, preparation and training*. Egypt: Dar al-Fekr al-Arabi.
- at-Titi, M. A. (2002).*Social studies: Nature, objectives, and teaching methods*. Amman: Dar al-Masira for publication and distribution.
- Wahid, A. A. (2001).*Social psychology*. 1st. ed. Amman: Dar al-Masirah.

* * *

List of References:

- Abdoh, A. M. (2007).Essentialcompetencies for Social Studies teacher in light of educational requirements for special needs students (Disabled– Talented).*Dirasat Arabia in Education and Psychology*, 1,171 – 197.Riyadh: ar-Rushd Bookstore.
- Arab Organization for Education, Culture and Sciences. (2006).*Arab education development strategy*, the updated strategy, Tunisia.
- ’Askar, A. (2000).*Life stresses and their coping methods*. 2nd ed. Cairo: Dar al-Kitab al-Hadith.
- al-Bor’ei, I. M. (2009).*Teaching and learning social studies: Reality and anticipation*. 1st ed. Kafr ash-Shaikh:al-’Elm wa al-Eman for publication and distribution.
- Bosman, Kristman, F., & Jezafin, R. (2005). *What future for competencies* (A. Ghareeb, Trans.). Casablanca:’Alam at-Tarbiah publications.
- al-Ghzeiwat, M. I. (2000).Educationalcompetencies available amongstudentsteachers in Social Studies Teacher major at Mu’tah University from perspectiveof part-timeSocial Studies teachers in al-Karak Schools and its impacton students’academic achievement.*Ummal–Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences*, 14, (1), 10 – 30.
- Haroushi, A. (2004).*Pedagogy of competencies: Guide for teachers and developers*(H. al-Luhiah&A. Sheriat, Trans.).Casablanca:al-Fank Publishers.
- Khedr, F. R. (2006).*Social studies teaching methods*. 1st. ed.Amman: Dar al-Masirah for publication and distribution.
- al-Kouli, J. M. (2008). Proficiency of Geography teacher in teaching competencies at Thamar Governorateschools*:* Exploratory study.*The First Scientific Conference (Citizenship education and curricula of social studies)*, Egypt, Vol. 1, 278 – 295.
- Kuairan, A. A. (2009).Level of the practice of teaching competencies among basic education teachers at Hadramout an Yemen desert schools from the perspectiveof school principals and educational supervisors.*Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10,(3), 84 – 87.
- al-Ma’oli, M. (2000).*The extent to which Omani secondary schools teachers possess and practice instructional technology competencies*. Unpublished master thesis,Yarmouk University, Jordan.
- Ministry of Education. (2004). *General Administration of Educational Studies and Research, Center for Educational Development*,49.

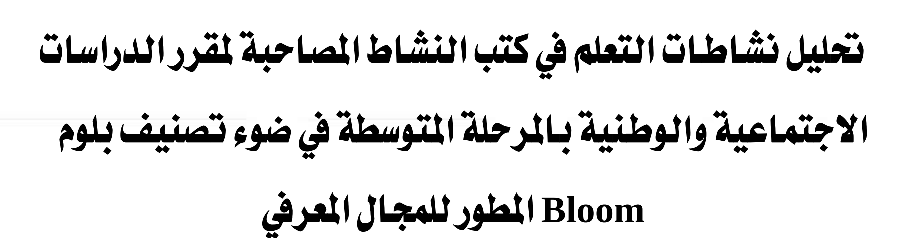
The Level of PracticingEducational Competencies among Social Studies Teachers in the Intermediate Schoolsand its Relation to their Attitudes towardsthe Teaching Profession

Dr. Ghafar Mahmoud Rifai Al-Mousa - MR. Faisal Salem Najim Al Rahili
University of taiba Ministry of Education

Abstract:

This studyaimedatidentifying the practice level ofeducational competenciesamongSocial Studies teachers inthe intermediate schoolsand its relation to their attitudes towardsthe teaching profession. To achieve the study objective, the researchers have developed an observation sheet composed of (57) items which are distributedon five dimensions. Moreover, they prepared an attitude scale composed of (30) items. The study tools were appliedon a sample of (37) social studies teachers in the intermediate schoolsin al-Madinah al-Munawwarah region that was selected using the simple random approach. The studyfoundthatthe dimensionof classroom management competencies wasthe most practicedby teachers while the dimensionof using instructionaltechnology competencies wasthe least practiced. The study showed that the attitudes of social studies teachers towards teaching professionwere positive inmost of the scale items. It also indicated that there wasa positive correlation between the practice level of educational competencies ofsocial studies teachers at the intermediate schoolsand theirattitudes towardsthe teaching profession.

Key words: teachers, educational competencies, attitudes, teachers’ attitudes.

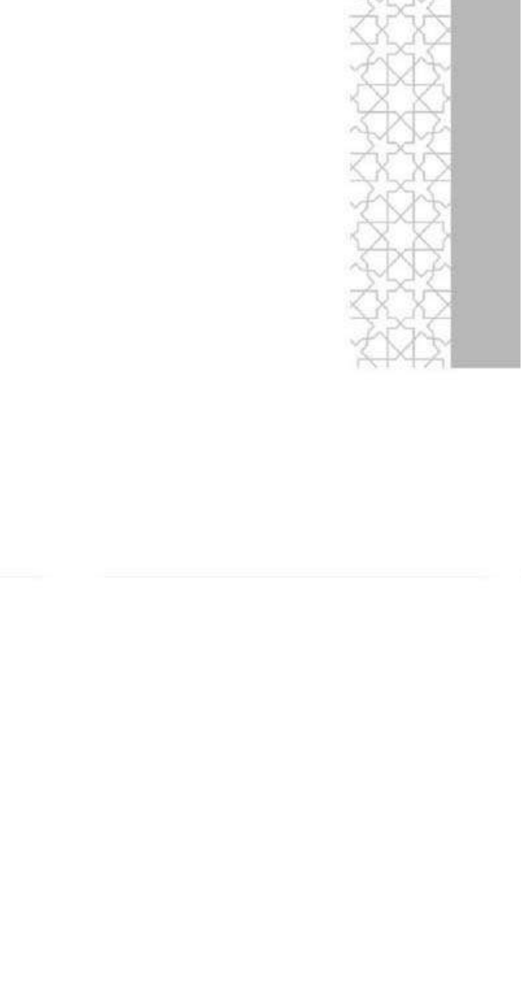


تحليل نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم Bloom المطور للمجال المعرفي

د. علي بن يحيى آل سالم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



تحليل نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم Bloom المطور للمجال المعرفي

د. علي بن يحيى آل سالم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

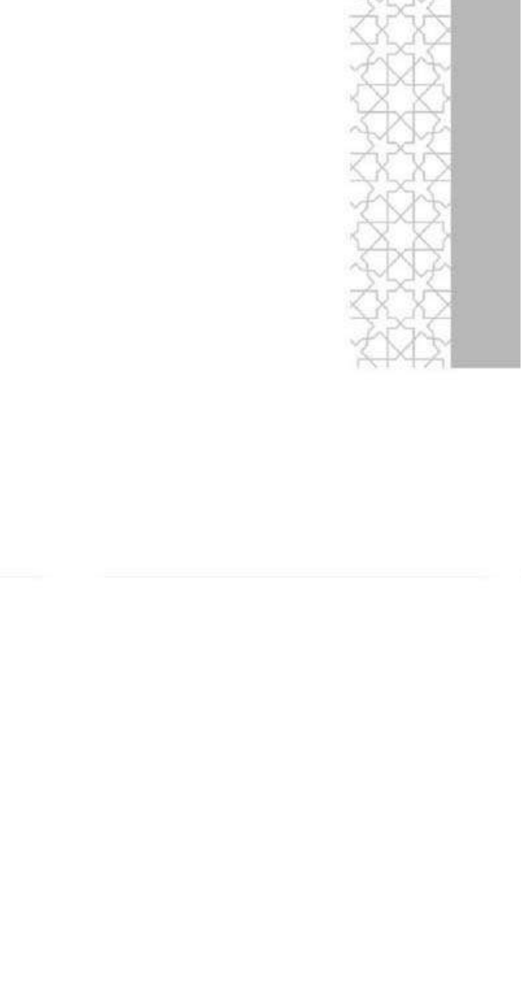
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحليل نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي الذي يتكون من بعدين هما: بعد المعرفة أي نوع المعرفة ويتضمن: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة) وبعد العمليات المعرفية ويتضمن المستويات الآتية: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع) ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أداة وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، لتحليل نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة باستخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقد تمثل مجتمع الدراسة بجميع نشاطات التعلم الواردة في كتب النشاط المصاحبة البالغ عددها(٦٣٠)نشاطاً، وتأكد الباحث من ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: ١- بلغ عدد نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط (٢٣٠) نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة؛ ففي بعد المعرفة بلغت نسبة نشاطات التعلم في مستوى معرفة المفاهيم (٣٧,٣٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٢٧,٨ ٪) وفي مستوى معرفة الحقائق (٢٢,١ ٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (١٢,٦ ٪). أما في بعد العمليات المعرفية فقد جاءت النسب كما يأتي: مستوى يفهم (٣٧,٣٪) وفي مستوى يطبق (٢٥,٢) وفي مستوى يتذكر (٢٢,١)، وفي مستوى يبدع (١١,٣ ٪) وفي مستوى يحلل (٢,٦ ٪) وفي مستوى يقوم (١,٣) .

٢- بلغ عدد نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط (١٩٠) نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة؛ ففي بعد المعرفة بلغت نسبة نشاطات التعلم في مستوى معرفة المفاهيم (٣٦,٨٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٢٨,٤ ٪)، وفي مستوى معرفة الحقائق (٢١,١ ٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (١٣,١ ٪) . أما في بعد العمليات المعرفية فقد جاءت النسب كما يأتي: مستوى يفهم (٣٦,٨٪) وفي مستوى يطبق (٢٥,٧) وفي مستوى يتذكر (٢١,٥) وفي مستوى يبدع (١٠ ٪) وفي مستوى يقوم (٣,١ ٪) وفي مستوى يحلل (٢,٦) .

٣- بلغ عدد نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط(٢١٠) نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة؛ ففي بعد المعرفة بلغت نسبة نشاطات التعلم في مستوى معرفة المفاهيم (٣٠,٤٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٢٨ ٪)، وفي مستوى معرفة الحقائق (٢٦,١ ٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (١٥,٢ ٪) . أما في بعد العمليات المعرفية فقد جاءت النسب كما يأتي: في مستوى يفهم (٣٠,٤٪) وفي مستوى يطبق (٢٧,١) وفي مستوى يتذكر (٢٦,١)، وفي مستوى يبدع (٩٪) وفي مستوى يقوم (٦,١ ٪) وفي مستوى يحلل (٠,٩) .



المقدمة:

تحتل مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية مركزاً مهماً بين المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية؛ فهي من أكثر المواد صلة وارتباطاً بواقع المجتمع ومشكلاته وتحدياته، وتهتم بدراسة الإنسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتكسب المتعلم القيم اللازمة ليكون مواطناً صالحاً ومشاركاً في بناء مجتمعه وتطوره، كما أنها تتضمن معارف ومهارات تعد المتعلم ليكون مفكراً ومشاركاً وقادراً على المناقشة والتحليل والنقد والابتكار.

وقد حظيت المناهج الدراسية، ولاسيما مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية باهتمام وزارة التعليم، إذ عمدت إلى تطويرها وتحديثها وفق الاتجاهات التربوية الحديثة، وتبعاً لمستجدات العصر ومتطلباته، وبما يتوافق مع مكانتها بين المقررات الدراسية؛ من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج، وكان من أبرز جوانب التطوير فيها تحويل مهمة المعلم من ملقٍ للمعلومات إلى مرشدٍ وميسرٍ للعملية التعليمية، يدير نشاط الطلاب المتواصل لإنجاز نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لتلك المقررات، والمشتملة على أسئلة ومهام مباشرة وأخرى تتطلب عمليات تفكير عليا(وثيقة منهج الدارسات الاجتماعية والوطنية، ٢٠٠٨م، ص ٨)، وقد أثمر ذلك عن إنتاج مناهج متطورة مبنية وفق المنهج التكاملي تتضمن كتاباً للطالب وكتاباً للنشاط وكتاباً للمعلم.

ومن منطلق اهتمام وزارة التعليم بنشاطات التعلم بوصفها جزءاً مهماً من العملية التربوية ولا يكتمل العمل التربوي إلا بنشاط داخل الفصل أو خارجه فقد جاءت فكرة كتاب النشاط المصاحب للكتاب المدرسي لتعزيز المادة العلمية من خلال نشاطات التعلم التي تتضمنها تلك الكتب التي تركز على إتقان المهارات، وتنمية مهارات التفكير العليا، وجعل المتعلم نشيطاً متفاعلاً

يستغل مواهبه في إضافة خبرات ومواقف جديدة يستطيع استثمارها في حياته، وإكسابه مهارات التعلم الذاتي من خلال مصادر التعلم المختلفة، إذ أكدت العديد من الدراسات العلمية كدراسة: (الزهراني، ٢٠١١م) (أكرم، ٢٠١٣م)، (الجهيني، ٢٠١٣م) على أهمية نشاطات التعلم في إكساب الطلاب المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم اللازمة لهم.

وتسهم نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب في نجاح العملية التعليمية نظراً لما لها من ارتباط وتأثير على مختلف جوانبها، فهي مهمة للمعلم والطالب، فالمعلم من خلالها يتمكن من معرفة مدى فهم الطلاب، وتعرف نقاط الضعف والصعوبات التي تواجههم في تعلم المادة العلمية، وبالتالي تصميم البرامج العلاجية لهم(عبيد، ١٩٩٦م، ص ١١٨)كما أنها تعد المصدر الرئيس لبعض المعلمين في التطبيقات والتمارين الصفية واللاصفية، وتساعد في وضع أسئلة الاختبارات (الخضيري، ٢٠٠٤م، ص٣)، وهي كذلك مهمة بالنسبة للطلاب، إذ تسهم في تحقيق تعلماً قوي المعنى، وتوفر جواً نفسياً ملائماً للتعلم الفعال، وتزيد من فرص تفاعل المتعلم مع المادة التي يتعلمها وتساعد في نقل المتعلم إلى مواقف جديدة تسمح له بممارسة تفكيره، وتنمي القدرات الإبداعية لدى الطلاب، وتكشف قدرة المتعلم على الفهم والتحليل والنقد والابتكار(موسى، ٢٠٠١م، ص١٧٣)كما أن النشاطات التي تتمركز حول المتعلم تعدُّ مصدراً مهماً لدافعية الطالب نحو التعلم ووسيلة لتحقيق فهم أعمق وتصور أدق، وبث النشاط والتحدي لدى الطلاب، ومحاولة الكشف عن مواطن الإبداع والقدرات لديهم؛ ذلك أن الإنسان يتعلم الشيء الذي يعمله ويمارسه بحب، فلا يمكن تصور وضع مادة تعليمية دون أن تتضمن مجموعة من نشاطات

التعلم المتنوعة، التي تتناول جميع مستويات التفكير (الخليفة، ٢٠٠٤م، ص٣٧٢).

مما سبق يتضح أهمية نشاطات التعلم للمعلمين والطلاب على حدٍ سواء، لذا ينبغي أن تمثل تلك النشاطات مختلف الأنماط والمستويات، وأن تراعي مستويات التفكير المختلفة لدى الطلاب فغياب التوازن والشمول في نشاطات التعلم من شأنه أن يعمل على تدني مستويات التفكير لدى الطلاب (الذبياني، ٢٠٢٤م، ص٢)، كما أن نشاطات التعلم التي تخاطب المستويات العليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم تجعل المتعلم أكثر فعالية، إذ تتطلب منه عمليات فكرية للوصول إلى قرارات وحلول إبداعية، وكذلك لا ينبغي إهمال نشاطات التعلم الأخرى التي تتطلب استرجاع المعلومات والحقائق، لأن هناك علاقة تكاملية متبادلة بين مستويات التفكير العليا والدنيا (السلخي، ٢٠١٣م، ص ٢٣٩).

وفي هذا الصدد يؤكد عدد من التربويين مثل: (دبور والخطيب، ١٩٨٠م ص ٣؛ دمعه ومرسي، ١٩٨٢م ص٢؛ إبراهيم، ١٩٩٨م، ص١٧٥) على ضرورة أن تتضمن مقررات الدراسات الاجتماعية نشاطات تعلم متنوعة تحفز الطلبة على المزيد من البحث والاطلاع وتساعدهم على الربط بين المعلومات وتدربهم على مهارة التحليل والتركيب والتقويم، وتعودهم على ممارسة النقد والمقارنة وابتكار حلول إبداعية؛ حيث أن طبيعة دروس مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية تساعد على طرح أنشطة متنوعة تنمي العقل والوجدان وتكسب المهارات، وتمكن المتعلم من ممارسة عمليات الفهم والتحليل والنقد والابتكار من خلال الاختيار الجيد لنشاطات التعلم.

ولقد كشفت عدد من الدراسات أجريت بهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في الأنشطة والتدريبات التي تأتي عقب كل درس من الدروس

بمقرر الدراسات الاجتماعية أن نسبة كبيرة منها تركز على العمليات العقلية الدنيا، التي تعتمد على الفهم المباشر و الاستنتاجي، كما أنها تفتقد إلى التوازن والشمولية في توزيعها على مستويات المجال المعرفي مثل: دراسةLogan)، (1986، (القحطاني، ١٩٩٦م)، (سليمان، ٢٠٠٠م)، (حمادين، ٢٠٠٣م)، (Giannagelo&Kaplan 1992).

ومن أشهر التصنيفات التي حُللت في ضوئها الأسئلة والأنشطة التي تتضمنها المقررات الدراسية، والتي يمكن من خلالها التوصل إلى نواتج التعلم الممكن حدوثها وإكسابها للمتعلم تصنيف بنيامين بلوم ورفاقه للمجال المعرفي عام ١٩٥٦م، والذي يمثل حصيلة تعاون بين عدد من المختصين في القياس والتقويم بجامعة شيكاغو، ويتناول العمليات العقلية التي تتصل بالمعرفة العلمية من حقائق ومفاهيم وقوانين وقواعد ونظريات، وقد اكتسب هذا التصنيف شهرة كبيرة في ميدان التربية والتعليم، بالرغم من وجود العديد من التصنيفات في هذا المجال، ويرجع ذلك إلى التحديد الواضح لمستوياته وسهولة تطبيقه (زيتون، ٢٠١٠م، ص٦٧).

ونتيجة الاستخدام واسع الانتشار لهذا التصنيف، قام مجموعة من العلماء الذين كان لهم إسهام في مجال تصنيف الأهداف، وهم أندرسون ورفاقه عام ١٩٩٩م بتنقيح هذا التصنيف وتطويره، لإنتاج أداة جديدة لتصنيف أهداف التعلم على شكل مصفوفة ثنائية الأبعاد؛ البعد الرأسي يمثل بعد المعرفة أي نوع المعرفة ويتضمن: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة) والبعد الأفقي يمثل بعد العمليات المعرفية ويتضمن المستويات الآتية: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع)، 1999، Anderson (p65). ويلاحظ أن بعد العمليات المعرفية يتضمن العناصر التي ركز عليها بلوم مع تغيير الصياغة من الاسم إلى الفعل، وتبديل

مسمى مستوى المعرفة بالفعل يتذكر، كما تغير ترتيب مستويات التركيب والتقويم ليصبح التقويم في مستوى أدنى من التركيب إذ أصبح التركيب في المستوى الأعلى وصار بمسمى يبدع. وبذلك فإن إعادة بناء هذا المجال في مصفوفة ثنائية الأبعاد، والتمييز بين أنواع المعرفة والعمليات المعرفية والتحسينات التي أجريت على بعد العمليات المعرفية بما يتفق مع التطورات المعاصرة في مجال ترتيب العمليات العقلية ومستويات التفكير، وكذلك شمولية هذا التصنيف للأنشطة والتقييم من أجل السيطرة على اتساق عمليات التدريس، جعل منه أداة جديدة وقوية، ويمكن تحليل المقررات الدراسية في ضوء الإبعاد التي تضمنها ذلك التصنيف المطور (بدوي، ٢٠١١م، ص٢٠٧).

مشكلة الدراسة:

شهدت مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة مؤخراً حركة تطويرية هادفة، وكان من أبرز ثمارها كتاب النشاط المصاحب للمقرر، والذي يتضمن مجموعة من نشاطات التعلم لكل درس من الدروس، ونظراً لما لنشاطات التعلم من أهمية في تنمية المهارات العقلية لدى المتعلم، وكذلك طبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية الثرية التي تساعد على صياغة أنماط مختلفة من نشاطات التعلم، فإن ذلك يدفعنا إلى التساؤل حول واقع تلك النشاطات في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ لاسيما وقد أشارت بعض الدراسات العلمية السابقة والتي تناولت مقررات (التاريخ، الجغرافيا) أن الأسئلة والأنشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي، تفتقد إلى التوازن والشمول من حيث مراعاتها لمستويات المجال المعرفي. ومن خلال اطلاع الباحث على المصادر والمراجع العلمية التي تناولت تحليل نشاطات التعلم في مختلف التخصصات في مراحل

التعليم العام، ومراجعة مركز الأبحاث، وقواعد المعلومات ومكتبات الجامعات، لم يجد الباحث أي دراسة تناولت تحليل نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، والذي تعرض لتحسينات تطويرية جعلت منه معياراً جديداً يمكن التعرف من خلاله إلى توزيع تلك النشاطات في ضوء البعدين اللذين يتضمنهما. مما سبق تولدت لدى الباحث الرغبة في تحليل نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستويات نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١) ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي؟

٢) ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي؟

٣) ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١) تحديد مستويات نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

٢) تحديد مستويات نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

٣) تحديد مستويات نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تقدم هذه الدراسة الإسهامات الآتية:

١) تقديم معلومات قد تفيد المعنيين في تصميم المناهج وتأليف الكتب الدراسية والباحثين حول تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، وكيفية تحليل المقررات الدراسية في ضوئه.

٢) تفيد واضعي مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية من خلال تعرف مدى مراعاة نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة التوازن والتكامل والترابط فيما بينها في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

٣) تفيد هذه الدراسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، إذ يمكنهم التعرف إلى مستويات تلك النشاطات وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- تحليل كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة (الصف الأول والثاني والثالث متوسط) طبعة ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.
- اعتماد هذه الدراسة تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي أداة للتحليل؛ ويتضمن هذا التصنيف بعدين هما:

١- البعد الرأسي ويمثل بعد المعرفة أي نوع المعرفة ويتكون من: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة).

٢- البعد الأفقي ويمثل بعد العمليات المعرفية ويتكون من المستويات الآتية: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع).

- تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ

مصطلحات الدراسة:

أسلوب التحليل:

يعرفه (طعيمة، ١٩٨٧م، ص ٢٤) بأنه أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال.

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: أسلوب بحثي يهدف إلى تحديد مستويات نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر

الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة، في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، لمعرفة نسبة تمثيل كل مستوى من تلك المستويات.

نشاطات التعلم:

يعرفها (الفراجي، أبو سل ٢٠٠٦م، ص ٣٦) أنها نمط من التعلم يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج، والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: النشاطات التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، والتي قد تكون على شكل سؤال أو مهمة تعليمية ينفذها الطالب وتسهم نشاطات التعلم في تحقيق أهداف المقرر.

كتاب النشاط المصاحب:

وهو كتاب مصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة؛ يتضمن مجموعة من نشاطات التعلم لكل درس من الدروس تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، وتفيد في معرفة مدى تمكن الطلاب من الأهداف المرجوة من المقرر.

تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي:

وهو أحد أهم التصنيفات للأهداف المعرفية، أعده لورين أندرسون وزملاؤه في عام ١٩٩٩م ويتكون من مصفوفة ثنائية الأبعاد؛ البعد الرأسي يمثل بعد المعرفة أي نوع المعرفة ويتضمن: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة) والبعد الأفقي يمثل بعد العمليات

المعرفية ويتضمن المستويات الآتية: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع) (بدوي، ٢٠١١م، ص٢٠٧).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: المعيار الذي استخدمه الباحث في تحليل نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة.

الإطار النظري:

أولا: نشاطات التعلم:

تعد نشاطات التعلم من أهم مقومات العملية التعليمية، التي تسهم في تربية المتعلم تربية متكاملة، في جميع مراحل التعليم، كما أنها عنصراً هاماً من عناصر المنهج، إذ ترتبط بعلاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج في تحقيق الأهداف المنشودة، وعن طريقها يكسب المتعلم المفاهيم و المهارات والخبرات الاجتماعية والقيم، كالتعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية والقدرة على الاستماع والتحدث، ويعبر المتعلمون من خلالها عن حاجاتهم وميولهم.

ويعرف النشاط بأنه: جميع الجهود التي يقوم بها الطلاب وفق برنامج معين، ووفق المقررات الدراسية، ويحقق أهدافاً تربوية في ضوء الإمكانات المتاحة، ويعد جزءاً من تقويم العملية التعليمية(المنيف، ١٩٩٦م، ص١٩)، كما يعرف بأنه: مجموعة من الإجراءات و الإعمال التي يقوم بها التلاميذ بإشراف وتوجيهه المعلم، بدءاً من مرحلة التخطيط، وحتى مرحلة التقويم من أجل إنجاز أهداف محددة، وهذه الأعمال والإجراءات متكاملة مع مضمون المادة العلمية حيث تسعى جميعها إلى بلوغ الأهداف المحددة. والنشاط بوجه عام إما أن يكون نشاطاً في صميم المنهج ومتكاملاً معه(نشاطاً صفياً)، وإما نشاطاً تكميلياً على هامش المنهج (نشاطاً غير صفي) (سعيد،

٢٠٠٣م، ص١٢٢). أما نشاطات التعلم فتعرف بأنها: نشاطات مرتبطة بشكل مباشر ومصاحبة لدراسة المناهج الدراسية المقننة، وتقع معظمها داخل بيئات التعلم المدرسية التقليدية؛ كالفصول والمعامل، وتسمى بالنشاطات المنهجية أو النشاطات الصفية (سرايا، ٢٠٠٨م، ص٥٦).

ومن خلال العرض السابق للتعريفات التي تناولت مفهومي النشاط ونشاطات التعلم يصل الباحث إلى ما يلي:

١- أن النشاط ينقسم إلى قسمين هما: نشاط منهجي مصاحب للمقرر الدراسي مرتبط بموضوعاته، وقد يطبق داخل الفصل أو خارجه وهو مجال الدراسة الحالية، ونشاط لا منهجي إثرائي لا يرتبط بشكل مباشر بموضوعات المقرر ويكون خارج الفصل الدراسي.

٢- أن نشاطات التعلم المصاحبة لابد أن تتم تحت إشراف المعلم بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

٣- أن نشاطات التعلم المصاحبة تسهم إسهاما فعالاً في بناء شخصية المتعلم، وتنمية المهارات العقلية لديه وتوظيفها التوظيف السليم.

أهمية نشاطات التعلم:

تؤدي نشاطات التعلم دوراً هاماً في عملية التعلم، وقد بدا ذلك واضحاً من خلال آراء وأفكار بعض المربين في هذا الصدد(محمود، ١٩٩٨م، ص٢٤)، (الخليفة وهاشم، ٢٠٠٥م، ص٢١٦)، (سالم، ٢٠٠٤م، ص ٣٤). ويمكن إيجاز أهمية نشاطات التعلم على النحو الآتي:

١- تسهم في تنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال مع الآخرين.

٢- تساعد على اتصال التلاميذ ببيئتهم، من خلال ربط الحياة المدرسية بالبيئة والتعامل معها من خلال نشاطات التعلم التي تهدف التعرف إليها، و الإسهام في حل مشكلاتها.

٣- تساعد على تنمية المهارات المعرفية لدى المتعلم؛ إذ أن نشاطات التعلم تثير الاهتمام وتدفع إلى التساؤل مما يعد أسلوباً جيداً لتعليم الفرد كيفية التفكير.

٤- تحقق قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والثقة بالنفس.

٥- تساعد على زيادة فاعلية انتقال أثر التعلم أو التدريب للمواقف الجديدة.

٦- تقدم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم.

٧- تسهم في توفير مواقف تعليمية يتم فيها ربط النظرية بالتطبيق.

٨- تكسب المتعلم العادات الحسنة كحب العمل وتنمية روح التعاون والإيثار.

وهكذا فإن نشاطات التعلم تحقق فوائد جمة، فعن طريقها يكسب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية، وتزيد من قدرتهم على التحصيل؛ وذلك لأن المتعلم يكون عنصراً فعالاً ومشاركاً نشطاً وليس مجرد مستقبل للمعرفة فقط، كما أنها تعد أساس يبنون عليها تعلمهم ومعرفتهم، وقد بدا ذلك واضحاً في العرض السابق، حيث نلحظ اتفاقاً تاماً بين التربويين على أن نشاطات التعلم تشكل عنصراً فعالاً في العملية التعليمية.

طبيعة وأهداف نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المدرسي المصاحب:

ترتبط نشاطات التعلم بمنهج الدراسات الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً، إذ تعد أحد مكوناته الرئيسة، وتسهم في تشكيل الخبرات، وتعديل السلوك،

وإكساب الطلاب أساليب التفكير والمهارات اللازمة لهم. وتتطلب طبيعة منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة مزيداً من الاهتمام في أسلوب العرض بسبب اشتمالها على مفاهيم الزمان والمكان؛ لذلك لابد من مساعدة الطلاب على ترجمتها إلى مفاهيم ترتبط بخبراتهم، من خلال تهيئة نشاطات تعلم بمسويات متعددة تتناسب مع قدرات الطلاب (سليمان، ١٩٨٦م، ص٤). وقد جاءت نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة على شكل نشاطات متنوعة، منها ما يتطلب الاختيار من متعدد، ومنها ما يحتاج إلى إجابات يعبر الطالب فيها عن رأيه، ويقدم اقتراحاته، أو يبدي رأيه، ومنها ما يحتاج إلى القيام بجهد تعاوني.

وتسهم نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة كما ورد في (كتاب النشاط، ٢٠١٥م، ص٧) في تحقيق الأهداف الآتية:

١) إتقان المهارات.

٢) إكساب مهارات التعلم الذاتي من خلال مصادر التعلم المختلفة.

٣) تنمية مهارات البحث عن المعرفة.

٤) تنمية مهارات التفكير العليا من خلال نشاطات متعددة ومتنوعة.

ثانياً: تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي:

يعد تصنيف بلوم للمجال المعرفي من أكثر التصنيفات استخداماً في العملية التعليمية بالرغم من وجود العديد من التصنيفات في هذا المجال؛ ويرجع ذلك إلى تحديد مستوياته ووضوحها وسهولة تطبيقه، وقد استخدم هذا التصنيف بشكل واسع في الدراسات والمؤلفات المرتبطة بهذا المجال، ويمثل حصيلة تعاون بين عدد من المختصين في القياس والتقويم بجامعة شيكاغو، ويتناول

العمليات العقلية التي تتصل بالمعرفة العلمية من حقائق ومفاهيم وقوانين وقواعد ونظريات (زيتون وزيتون، ١٩٩٤م، ص٧١). وقد أدى الاقتباس المستمر والواسع الانتشار لتصنيف بلوم أن قدم لورين أندرسون وزملاؤه في عام ١٩٩٩م إصداراً محدثاً من تصنيف بلوم يراعي نطاقاً واسعاً من العوامل التي تؤثر في عمليتي التدريس والتعلم. وحاولوا في هذا الإصدار المطور للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي. فبخلاف تصنيف بلوم عام ١٩٥٦م، يُميز التصنيف الجديد بين بعد المعرفة "معرفة الماهية" أي محتوى التفكير، و بعد العمليات "معرفة الكيفية" أي الإجراءات المستخدمة في حل المشكلات. وأنتج (أندرسون وكراثول) أداة جديدة لتصنيف أهداف التعلم على شكل مصفوفة ثنائية الأبعاد البعد الرأسي يمثل بعد المعرفة أي نوع المعرفة ويتضمن: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة) والبعد الأفقي يمثل بعد العمليات المعرفية ويتضمن المستويات الآتية: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع) (لورين وكراثول، ٢٠٠٦، ص١٤٠). ويمكن إيجاز أوجه الاختلاف بين تصنيف بلوم القديم والمطور فيما يلي:

١) يُميز التصنيف الجديد بين نوع المعرفة "معرفة الماهية" أي محتوى التفكير، و العمليات المعرفية "معرفة الكيفية" أي الإجراءات المستخدمة في حل المشكلات، وقد وضعت على شكل مصفوفة ثنائية الأبعاد كما في الشكل الآتي رقم (١)، في حين يركز التصنيف القديم على العمليات المعرفية فقط.

الشكل رقم (١) تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي عل شكل مصفوفة ثنائية الأبعاد

بعد المعرفة	بعد العمليات المعرفية					
	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
المعرفة الحقائقية						
المعرفة المفاهيمية						
المعرفة الإجرائية						
معرفة ما وراء المعرفة						

٢) أن بعد العمليات المعرفية يتضمن العناصر التي ركز عليها بلوم في التصنيف القديم، ولكن مع تغيير الصياغة من الاسم إلى الفعل مثل: (من الاسم التطبيق إلى الفعل يطبق).

٣) تغيير في مسمى مستوى المعرفة إلى الفعل يتذكر.

٤) تعديل ترتيب مستويات التركيب والتقويم ليصبح التقويم في مستوى أدنى من التركيب إذ أصبح التركيب في المستوى الأعلى وصار بمسمى يبدع.

وبذلك فإن إعادة بناء هذا التصنيف في مصفوفة ثنائية الإبعاد وشموليته للأهداف والأنشطة والتقييم، وكذلك التميز بين أنواع المعرفة والعمليات المعرفية، والتحسينات التي أجريت على بعد العمليات المعرفية بما يتفق مع التطورات المعاصرة في مجال ترتيب العمليات العقلية ومستويات التفكير، جعل من ذلك التصنيف أداة جديدة وقوية Marzano، 2000، (p9)، (بدوي، ٢٠١١م، ص٢٠٧).

كيفية استخدم مصفوفة تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي:

إن استخدم مصفوفة تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي يتطلب منا، أن نسقط النشاط تحت إحدى الفئات الأربع في بعد المعرفة، وتحت إحدى الفئات الست في بعد العمليات المعرفية؛ من خلال تحديد نوع المعرفة: حقائق،

مفاهيم، إجراءات، ما وراء المعرفة، وتحديد طبيعة العملية العقلية التي سيقوم بها المتعلم: يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع، وعندما يتقاطع بعدا المعرفة والعمليات المعرفية، يتحدد مكان النشاط على مصفوفة تصنيف الأهداف المعرفية المنقح Anderson&Krathohl ، 2001، pp43-(45) والشكل (٢) يوضح ذلك.

الشكل (٢) كيفية استخدام مصفوفة تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي

النشاط: يطبق الطالب خطوات حل المشكلة على أحد المواقف الحياتية.

بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
		√					√			

وقد سار الباحث وفق الكيفية السابقة في استخدم مصفوفة تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي لتحليل نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة؛ وذلك من خلال قراءة النشاط قراءة فاحصة، ثم الاطلاع على المحتوى التعليمي (الدرس في الكتاب المدرسي) الذي يسأل عنه النشاط، وذلك من التحديد الدقيق للعملية العقلية الفعلية التي يقوم بها الطالب، وبناءً عليها يتم تحديد المستوى الذي يقع فيه النشاط في البعدين الذين يتضمنهما التصنيف.

الدراسات السابقة:

مقدمة:

باستقراء البحوث والدراسات التي تناولت تحليل المقررات الدراسية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التعليمية(القديم والمطور)، يتضح أن هذا التصنيف استخدم بوصفه أداة للتحليل في معظم المقررات الدراسية، وسيعرض الباحث الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية للاستفادة منها في بعض جوانب الدراسة.

وقد صنف الباحث الدراسات السابقة في محورين أساسيين هما:

أولاً: الدراسات السابقة التي استخدمت تصنيف بلوم المطور في التحليل، وهي قليلة لذا رجع الباحث إلى الدراسات المشابهة في المحور الثاني.

ثانياً: الدراسات السابقة التي استخدمت تصنيف بلوم القديم في تحليل مقررات الدراسات الاجتماعية أو المواد الاجتماعية دون استعراض التخصصات الأخرى.

وقد اعتمد في عرض كل محور على الترتيب الزمني من القديم إلى الحديث، وفي نهاية العرض قدم الباحث تعليقاً عاماً على الدراسات السابقة.

أولاً: الدراسات السابقة التي استخدمت تصنيف بلوم المطور في التحليل

١- دراسة هاكان علي، 2010 (Hakan Ali):

سعت هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة امتحان مادة العلوم والتكنولوجيا وفقا لتصنيف بلوم المنقح ثنائي الأبعاد، وذلك في مدينة طربزون التركية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل ١٠٠ ورقة من أوراق أسئلة امتحان مادة العلوم والتكنولوجيا، وفقا لتصنيف بلوم المنقح وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الأسئلة كانت ضمن المستويات الدنيا من تصنيف بلوم المنقح مستوى (التذكر) في بعد العمليات، ومعرفة الحقائق، والمعرفة

المفاهيمية في بعد المعرفة، في حين أنها مثلت عند أدنى مستوى في بعد العمليات المعرفية في مستوى يحلل ويبدع، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتدريب المعلمين قبل الخدمة وبعدها، وكذلك مصممي المناهج الدراسية لاستخدام وكتابة الأسئلة في ضوء النسخة الجديدة من تصنيف بلوم.

٢- دراسة عبد الرحمن: (Abdelrahman ,2014)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة في كتب اللغة الإنجليزية للصف العاشر في الأردن في ضوء تصنيف بلوم المنقح للأهداف المعرفية في بعد العمليات المعرفية فقط، وقد تكونت عينة الدراسة من كتب اللغة الإنجليزية للصف العاشر، حيث حلل الباحث (٦٥٥) سؤالاً، وقد تم إعداد بطاقة التحليل لتصنيف الأسئلة وفقاً للنسخة الجديدة من تصنيف بلوم لتحقيق أغراض الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الأسئلة كانت ضمن المستويات الدنيا من التصنيف (يتذكر، يفهم)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتحسين الأسئلة في الكتب المدرسية لتغطية جميع مستويات المجال المعرفي، وتدريب المعلمين ومصممي المناهج الدراسية لاستخدام وكتابة الأسئلة في ضوء النسخة الجديدة من تصنيف بلوم.

٣- دراسة جيزر وساهان: (Gezer ,2014)، M. & Sahin

استهدفت الدراسة تحليل أسئلة الامتحانات الخطية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في بعض المدن التركية في ضوء تصنيف بلوم المنقح ثنائي الأبعاد في المدارس الابتدائية، وقد تم جمع البيانات البحثية عن طريق تحليل الوثائق، ثم تم فحص الأسئلة وفقا لتصنيف بلوم المطور ثنائي الأبعاد. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة تقع في مستوى المعرفة الحقائقية والمعرفة المفهومية، في حين أنها مثلت عند أدنى مستوى في المعرفة الإجرائية، وكشفت أنه لم يتم إعداد أسئلة في مستوى معرفة ما وراء المعرفة. وفي بعد العمليات

المعرفية تم إعداد الأسئلة في مستوى يتذكر ويفهم ويحلل ويقوم ويطبق على التوالي. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية لاستخدام وكتابة الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم المطور.

ثانياً: الدراسات السابقة التي استخدمت تصنيف بلوم القديم في تحليل مقررات الدراسات الاجتماعية أو المواد الاجتماعية.

١- دراسة لوجان (logan ,1986):

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسئلة المتضمنة في عينة مختارة من كتب المرحلة الابتدائية في الدراسات الاجتماعية، وتقويمها وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، إذ تم اختيار عينة من الأسئلة بطريقة عشوائية من ضمن خمسة كتب مدرسية، وبعد تحليلها وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي أظهرت النتائج أن أسئلة الكتب المختارة تركز على المستويات المعرفية الدنيا، ولا تنمي مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتطوير الأسئلة في الكتب المدرسية لتشمل جميع مستويات المجال المعرفي.

٢- دراسة جياناجيلو وكابلان(Giannaglo&Kaplan ,1992):

سعت هذه الدراسة إلى تقويم أربعة كتب في الدراسات الاجتماعية المطبقة في مدراس مدينة ممفس الحكومية بولاية تنسي الأمريكية، حيث اشتمل التقويم على تحليل المستويات المعرفية لأسئلة تلك الكتب، وذلك وفقا لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وبعد إجراء الدراسة أظهرت النتائج احتواء تلك الكتب على نسبة عالية من الأسئلة المرتبطة بالمستويات المعرفية الدنيا وخصوصاً في مجالي المعرفة والفهم. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحث بإعادة النظر في الأسئلة المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية بحيث تراعي التوازن والشمول في مستويات المجال المعرفي.

٣- دراسة القحطاني (١٩٩٦م):

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى معرفة طبيعة الأسئلة التي يقوم بإعدادها معلمو الدراسات الاجتماعية، والأسئلة التي تتضمنها كتب الاجتماعيات بالصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من حيث المستويات المعرفية التي تتضمنها تبعاً لتصنيف بلوم، وكذلك الكشف عن نوعية هذه الأسئلة، وتحقيقاً لهدف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن المستويات المعرفية التي تتضمنها أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والواردة في كتب الدراسات الاجتماعية تتركز معظمها في مستوى التذكر، ولم ترد في مستويي التركيب والتقويم أية أسئلة، وبالمقارنة بين الأسئلة المعدة من قبل المعلمين والتي تحتويها كتب الاجتماعيات، وجد أن نسبة التذكر في أسئلة المعلمين أكثر من أسئلة الكتب المدرسية، ووجد أن الأسئلة من حيث نوعيتها تنحصر في الأسئلة المقالية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية لإعداد الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم، وتطوير الأسئلة في كتب الدراسات الاجتماعية لتشمل جميع مستويات المجال المعرفي.

٤- دراسة سليمان (٢٠٠٠م):

استهدفت الدراسة تحليل وتصنيف أسئلة كتب التاريخ في المرحلة الإعدادية في سوريا في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: تركيز الأسئلة على المجال المعرفي ومسوياته الدنيا، وكذلك اقتصار الأسئلة على النوع المقالي المغلق والمفتوح، في حين خلت من الأسئلة

الموضوعية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتطوير الأسئلة في كتب التاريخ لتشمل جميع مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم.

٥- دراسة حمادين (٢٠٠٣م):

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م في ضوء الأهداف التعليمية(المعرفية، والوجدانية، والمهارية) ومستوياتها المختلفة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف صمم الباحث استمارة لتحليل الأسئلة الواردة في الكتب المذكورة. أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا الثلاثة المذكورة كانت من النوع المقالي، وأن معظم الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المذكورة قد ركزت على المجال الأهداف المعرفية على حساب المجالين الآخرين (الوجداني، والمهاري) كما كشفت اهتمام الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المذكورة بالمستويات الدنيا من الأهداف المعرفية(التذكر، الفهم، والتطبيق)، على حساب المستويات العليا منها (التحليل، التركيب، والتقويم). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتطوير الأسئلة في كتب الجغرافيا لتشمل المجال المعرفي والمهاري والوجداني، وكذلك المستويات التي يتضمنها كل مجال بحسب طبيعة المادة العلمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اعتمدت الدراسات السابقة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي بوصفه معيار في تحليل أسئلة الكتب المدرسية وتقويمها؛ مما يشير إلى أهمية ذلك التصنيف من جهة، ودور الأسئلة ونشاطات التعلم التي تتضمنها المقررات المدرسية من جهة أخرى.

- أجمعت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الأسئلة الواردة في كتب الدراسات أو المواد الاجتماعية على تركيز تلك الأسئلة على المستويات المعرفية الدنيا من التفكير(التذكر، الفهم) وعدم إعطاء المستويات المعرفية العليا أهمية بالدرجة المطلوبة.

- تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي من أدواته تحليل المحتوى والذي اعتمد تصنيف بلوم للمجال المعرفي أداة للتحليل، وتختلف عنها في تناولها تحليل نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة.

- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والتعرف إلى واقع الأسئلة والتدريبات التي تتضمنها كتب المواد الاجتماعية، وإبراز مدى الحاجة إلى تحليل نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة بالدراسة والتحليل إذ لم يسبق لباحث أن تناول نشاطات التعلم التي تتضمنها تلك الكتب، إضافة الى قلة الدراسات التي اعتمدت على تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي في عملية التحليل حيث لم تجر دراسة- على حد علم الباحث- وفق ذلك التصنيف على المستوى المحلي وهذا يؤكد الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعرفه بيرلسون (Berelson) بأنه: عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال (العساف، ٢٠٠٠م، ص ٢٣٥) وذلك بهدف تحليل نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في العام الدراسي ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ وقد استثنى الباحث من التحليل: المقدمة، والفهرس، وبذلك فإن عينة الدراسة هي مجتمعها كاملاً.

إجراءات التحليل وخطواته:

- تحديد وحدة التحليل: اعتمد الباحث جميع نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة كوحدة لتحليل تلك الكتب، مع ملاحظة أن النشاط الذي يتضمن عدد من الفقرات أ- ب- ج تعامل كل فقرة على أنها نشاط ويعطى له تصنيف وتكرار خاص به.

- تحديد فئات التحليل: ويقصد بفئات التحليل العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها وتصنف على أساسها، وقد تم اعتماد البعدين الذين يتضمنها تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي كفئات للتحليل، بحيث يكون بعد المعرفة وبعد العمليات المعرفية الفئات الرئيسة للتحليل، والمستويات التي تتضمنها تلك الأبعاد هي الفئات الفرعية للتحليل.

- صمم الباحث أداة التحليل لتسجيل نتائج تحليل نشاطات التعلم بكتب النشاط المصاحبة للمقررات، وفقاً تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، وقد احتوت الأداة على خمسة أعمدة رئيسة وهي: الوحدة، الدرس، رقم النشاط، بعد المعرفة الذي يتضمن أربعة أعمدة فرعية هي: (معرفة حقائقية، معرفة مفاهيمية، معرفة إجرائية، معرفة ما وراء المعرفة)، بعد العمليات المعرفية الذي يتضمن ستة أعمدة فرعية هي: (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع) هذا بالإضافة إلى الخلايا (الخانات) التي يُسجل فيها المجاميع الخاصة بنشاطات التعلم (ملحق رقم١).

- التأكد من الصدق الظاهري لأداة التحليل: وذلك من خلال عرضها على خمسة من أساتذة المناهج وطرق التدريس المتخصصين وقد أجمعوا على صدق الأداة ومناسبتها لأغراض الدراسة(ملحق رقم ٢).

- قراءة نشاطات التعلم المتضمنة بكتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة قراءة متأنية وفاحصة ودقيقة لعدة مرات.

- قراءة المحتوى التعليمي (الدرس في الكتاب المدرسي) الذي يسأل عنه السؤال لتحديد العملية العقلية الفعلية التي يقوم بها الطالب.

- تحديد مستويات نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة وفق أداة التحليل التي تم التوصل إليها.

- حساب ثبات التحليل: ويقصد بثبات تحليل المحتوى مدى الاتفاق بين نتائج عمليات التحليل المتتالية التي تم إجراؤها. وللتأكد من ثبات عملية التحليل قام الباحث بما يلي:

- تحليل كتب النشاط موضوع الدراسة ابتداءً من ١٤٣٦/٤/١٢هـ حتى ١٤٣٦/٤/١٩هـ وذلك وفقاً للأداة التي تم التوصل إليها مسبقاً، وذلك بوضع عدد مرات التكرار في الخلية أو الخانة، ثم قام الباحث بوضع المجموع النهائي (ملحق رقم١).
- لغرض تحديد ثبات تحليل الباحث؛ اختار الباحث(٥٨)نشاطاً من نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط و (٤٨) نشاطاً من نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط و(٥٣) نشاطاً من نشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط بطريقة عشوائية، وتم تحليلها وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي ببعديه بعد المعرفة وبعد العمليات المعرفية، ثم أعطيت لمحلل آخر من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس[١] وطلب منه تحليلها وفق المعيار المشار إليه وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين، باستخدام معادلة كوبر (Cooper، 1974) التي أظهرت أن معامل الاتفاق يشير إلى درجة عالية من ثبات التحليل كما يوضح الجدول رقم (١).

---

1 د. حسن محمد كامل أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

$$\text{معادلة كوبر :} \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

جدول رقم (١) طريقة التحليل ووقته

طريقة التحليل	وقت التحليل		نسبة الاتفاق	
	من تاريخ	حتى تاريخ	الصف	نسبة الاتفاق
تحليل الباحث	١٤٣٢/٤/١٢هـ	١٤٣٦/٤/١٩	الأول متوسط	٩١,٣٪
تحليل المختص	١٤٣٦/٤/٣٠هـ	١٤٣٦/٥/١٠	الثاني متوسط	٩١,٦٪
			الثالث متوسط	٩٤٪

أداة الدراسة :

في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي الذي يتضمن بعدين ، ولكل بعد منهما عدة مستويات كما سبق توضيحه ، جرى بناء بطاقة خاصة لتحليل نشاطات التعلم التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة ، وقد قسمت البطاقة إلى خمسة أعمدة رئيسة العمود الأول : الوحدة ، العمود الثاني الدرس العمود الثالث رقم النشاط ، العمود الرابع بعد المعرفة ويتضمن أربعة أعمدة فرعية هي : معرفة الحقائق ، معرفة مفاهيمية ، معرفة إجرائية ، معرفة ما وراء المعرفة) العمود الخامس بعد العمليات المعرفية ويتضمن ستة أعمدة فرعية هي (يتذكر ، يفهم ، يطبق ، يحلل ، يقوم ، يبدع) (ملحق رقم ١) وللتأكد من الصدق الظاهري لهذه البطاقة تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس(ملحق رقم ٢).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

استخدم الباحث في معالجة البيانات إحصائيا الأساليب الإحصائية الآتية :

- معادلة كوبر(Cooper) لحساب معامل الاتفاق بين عمليات التحليل.
- التكرارات ، والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيس إلى تعرف مستويات نشاطات التعلم في كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

وسيعرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومعالجتها إحصائياً ووصفياً وتحليلياً في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

نتيجة السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٢) التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي

البعد الصف الدراسي	بعد المعرفة								المجموع	
	معرفة الحقائق		معرفة مفاهيمية		معرفة إجرائية		معرفة ما وراء المعرفة			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأول متوسط	٥١	٪٢٢,١	٨٦	٪٣٧,٣	٦٤	٢٧,٨	٢٩	٪١٢,٦	٢٣٠	٪١٠٠

البعد الصف الدراسي	بعد العمليات المعرفية												المجموع	
	يتذكر		يفهم		يطبق		يحلل		يقوم		يبدع			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الأول متوسط	٥١	٢٢,١	٨٦	٣٧,٣	٥٨	٢٥,٢	٦	٢,٦	٣	١,٣	٢٦	١١,٣	٢٣٠	٪١٠٠

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (٢) أن نشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط بلغ مجموعها (٢٣٠)نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي في بعد المعرفة، وكذلك بعد العمليات المعرفية وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة ؛ ففي بعد المعرفة بلغ عدد الأنشطة في مستوى معرفة المفاهيم (٨٦) نشاطاً أي ما نسبته (٣٧,٣٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٦٤) نشاطاً أي ما نسبته (٢٧,٨ ٪)، وفي مستوى معرفة الحقائق (٥١) نشاطاً أي ما نسبته (٢٢,١٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (٢٩) نشاطاً أي ما نسبته (١٢,٦٪). أما في بعد العمليات المعرفية فقد توزعت نشاطات التعلم على المستويات المعرفية التي يتضمنها بعد العمليات المعرفية و جاء توزيعها كما يأتي :

مستوى يفهم (٨٦) نشاطاً أي ما نسبته (٣٧,٣٪) وفي مستوى يطبق (٥٨) نشاطاً أي ما نسبته(٢٥,٢) وفي مستوى يتذكر(٥١) نشاطاً أي ما

نسبته(٢٢,١)، وفي مستوى يبدع(٢٦) نشاطاً أي ما نسبته(١١,٣٪) وفي المستوى يحلل (٦) أنشطة أي ما نسبته (٢,٦٪) وفي المستوى يقوم (٣) أنشطة أي ما نسبته(١,٣).

نتيجة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٣)التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني المتوسط

البعد الصف الدراسي	بعد المعرفة								المجموع	
	معرفة الحقائق		معرفة مفاهيمية		معرفة إجرائية		معرفة ما وراء المعرفة			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الثاني متوسط	٤١	٪٢١,٥	٧٠	٪٣٦,٨	٥٤	٪٢٨,٤	٢٥	٪١٣,١	١٩٠	٪١٠٠

البعد الصف الدراسي	بعد العمليات المعرفية												المجموع	
	يتذكر		يفهم		يطبق		يحلل		يقوم		يبدع			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الثاني متوسط	٤١	٢١,٥	٧٠	٣٦,٨	٤٩	٢٥,٧	٥	٢,٦	٦	٣,١	١٩	١٠	١٩٠	٪١٠٠

يتبين من خلال الجدول السابق رقم(٣) أن نشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط بلغ مجموعها (١٩٠)نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي في بعد المعرفة، وكذلك بعد العمليات المعرفية وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة؛ ففي بعد المعرفة بلغ عدد الأنشطة في مستوى معرفة المفاهيم (٧٠) نشاطاً أي ما نسبته (٣٦,٨٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٥٤) نشاطاً أي ما نسبته (٢٨,٤ ٪)، وفي مستوى معرفة الحقائق (٤١) نشاطاً أي ما نسبته (٢١,١٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (٢٥) نشاطاً أي ما نسبته (١٣,١٪). أما في بعد العمليات المعرفية فقد توزعت نشاطات التعلم على المستويات المعرفية التي يتضمنها بعد العمليات المعرفية وجاء توزيعها كما يأتي:

مستوى يفهم (٧٠) نشاطاً أي ما نسبته (٣٦,٨٪) وفي مستوى يطبق (٤٩) نشاطاً أي ما نسبته(٢٥,٧) وفي مستوى يتذكر(٤١) نشاطاً أي ما نسبته(٢١,٥)، وفي مستوى يبدع(١٩) نشاطاً أي ما نسبته(١٠٪) وفي المستوى يقوم (٦) أنشطة أي ما نسبته (٣,١٪) وفي المستوى يحلل (٥)، أنشطة أي ما نسبته(٢,٦).

نتيجة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: ما مستويات نشاطات التعلم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٤) التكرارات والنسبة المئوية لنشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط

البعد	بعد المعرفة								المجموع	
	معرفة الحقائق		معرفة مفاهيمية		معرفة إجرائية		معرفة ما وراء المعرفة			
الصف الدراسي	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الثالث متوسط	٥٥	٪٢٦,١	٦٤	٪٣٠,٤	٥٩	٪٢٨	٣٢	٪١٥,٣	٢١٠	٪١٠٠

البعد الصف الدراسي	بعد العمليات المعرفية												المجموع	
	يتذكر		يفهم		يطبق		يحلل		يقوم		يبدع			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
الثالث متوسط	٥٥	٢٦,١	٦٤	٣٠,٤	٥٧	٢٧,١	٢	٠,٩	١٣	٦,١	١٩	٩	٢١٠	٪١٠٠

يتبين من خلال الجدول السابق رقم(٤) أن نشاطات التعلم الواردة في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط بلغ مجموعها (٢١٠)نشاطاً، وقد توزعت على مختلف مستويات المجال المعرفي في بعد المعرفة، وكذلك بعد العمليات المعرفية وفق تصنيف بلوم المطور، ولكن بنسب متفاوتة وغير متوازنة؛ ففي بعد المعرفة بلغ عدد الأنشطة في مستوى معرفة المفاهيم (٦٤) نشاطاً أي ما نسبته (٣٠,٤٪) وفي مستوى المعرفة الإجرائية (٥٩) نشاطاً أي ما نسبته (٢٨ ٪)، وفي مستوى معرفة الحقائق (٥٥) نشاطاً أي ما نسبته (٢٦,١٪) وفي مستوى معرفة ما وراء المعرفة (٣٢) نشاطاً أي ما نسبته (١٥,٢٪). أما في بعد العمليات المعرفية فقد توزعت نشاطات التعلم على المستويات المعرفية التي يتضمنها بعد العمليات المعرفية وجاء توزيعها كما يأتي:

في مستوى يفهم (٦٤) نشاطاً أي ما نسبته (٣٠,٤٪) وفي مستوى يطبق (٥٧) نشاطاً أي ما نسبته(٢٧,١) وفي مستوى يتذكر(٥٥) نشاطاً أي ما نسبته(٢٦,١)، وفي مستوى يبدع(١٩) نشاطاً أي ما نسبته(٩٪) وفي المستوى يقوم (١٣) أنشطة أي ما نسبته (٦,١٪) وفي المستوى يحلل (٢) من الأنشطة أي ما نسبته(٠,٩).

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

اتضح من خلال المعالجة الإحصائية، وتحليل نتائج الدراسة ما يلي:

١- التركيز على المعرفة المفاهيمية والإجرائية في بعد المعرفة، والفهم والتطبيق في بعد العمليات المعرفية في كتب النشاط للصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة بنسبة عالية؛ ولعل هذا يعكس طبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية التي تؤكد أهدافها إكساب الطلاب القدرة على إتقان المهارات اللازمة لهم وتطبيقها، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي، وأساليب البحث عن المعرفة، من خلال ممارسة أنشطة متنوعة كما يعكس عمليات التطوير التي تعرضت لها مقررات الدراسات الاجتماعية التي تركز على تنمية المفاهيم والمهارات الأدائية، من خلال الممارسة الفعلية للأنشطة التعليمية. وبهذا تختلف نتائج هذه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت تحليل أسئلة المواد الاجتماعية(التاريخ أو الجغرافيا) أو الدراسات الاجتماعية مثل: دراسة (Logan، 1986)، (القحطاني، ١٩٩٦م)، (سليمان، ٢٠٠٠م)، (حمادين، ٢٠٠٣م)، (Giannagelo&Kaplan ,1992)، (Gezer & Sahin ,2014)إذ أشارت تلك الدراسات إلى أن الأسئلة التي تتضمنها كتب المواد الاجتماعية تركز على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة(السكيتي، ٢٠٠٢م) التي أشارت نتائجها إلى تركيز الأنشطة المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية على مستوى التطبيق والفهم.

٢- جاءت معرفة الحقائق في بعد المعرفة، ومستوى يتذكر في بعد العمليات المعرفية في المرتبة الثالثة؛ وهذه النتيجة تعكس تغير الهدف الذي يركز عليه الكتاب؛ إذ لم يعد التركيز على معرفة الحقائق هو الهدف الرئيس كما كان سابقاً، بل أصبح التركيز على المعرفة المفاهيمية والإجرائية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا وتعميق فهم الطالب، وترسيخ المعلومات، من خلال التطبيق الفعلي لها بممارسة النشاطات التي تتضمنها كتب النشاط المصاحبة لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية، وقد أوصت كثير من الدراسات السابقة كدراسة (إبراهيم، ١٩٩٨م)، (الرائقي، ٢٠٠٠م)، (الجبوري والعجرش، ٢٠٠٨م) (Abdelrahman ,2014)، بضرورة تركيز الأسئلة والأنشطة والتدريبات التي تتضمنها المقررات على المستويات العليا في تصنيف بلوم وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا وخصوصاً التذكر، وهذا يفسر تراجع مستوى يتذكر إلى الترتيب الثالث.

٣- جاءت معرفة ما وراء المعرفة في بعد المعرفة ومستوى يقوم ويبدع في بعد العمليات المعرفية في مراتب متأخرة في الصفوف الثلاث، كما يلاحظ انخفاض نسبة مستوى يحلل في بعد العمليات المعرفية، إذ يحتل المرتبة الأخيرة في الصفين الثاني والثالث المتوسط؛ وهذا يؤكد افتقاد توزيع الأنشطة على مستويات المجال المعرفي إلى التوازن، وحاجة المعنيين بتأليف تلك الكتب إلى تعرف كيفية صياغة أنشطة تعليمية في مستويات معرفية مختلفة، كما يمكن تفسير ذلك بأن نشاطات التعلم التي في تلك المستويات تحتاج إلى وقت أطول وإجراءات أكثر في الإعداد والتنفيذ، وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات مثل: دراسة (إبراهيم، ١٩٩٨م) (عبدالله، ٢٠٠٣م)، (الجهيني، ٣٠١٣م)، (Gezer & Sahin ,2014)، التي أشارت إلى انخفاض

نسبة تمثيل المستويات العليا من تصنيف بلوم في الأسئلة والتدريبات التي تتضمنها مقررات المواد الاجتماعية.

٤- جاء مستوى يبدع متقدماً إلى المستوى الرابع في جميع المراحل الدراسية، وهذه النسبة بالمقارنة مع الدراسات السابقة تشير إلى تحسن ترتيب هذا المستوى، ويعود ذلك إلى طبيعة موضوعات مقررات الدراسات الاجتماعية والوطنية في هذه المرحلة التي تتطلب من المتعلم اقتراح الحلول والبدائل، كما أن من الأهداف الرئيسة لكتب النشاط المصاحب تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتي تحتاج إلى نشاطات تعلم في مستوى (يبدع).

* * *

التوصيات والمقترحات:

١. مراعاة التوازن والشمول والانسجام في توزيع نشاطات التعلم على مستويات المجال المعرفي، بما يلائم المرحلة العمرية للمتعلم وطبيعة المادة، ووفق جدول مواصفات يحدد النسبة المئوية لكل مستوى.

٢. ضرورة مشاركة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، إلى جانب المتخصصين في العلوم الاجتماعية، عند تأليف كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، حيث يراعي الجانب التربوي عند بناء تلك المقررات.

٣. الاهتمام بنشاطات التعلم التي تتطلب مستويات عليا من التفكير(يحلل، يقوم، يبدع) والابتعاد عن المنحنى التذكري المباشر قدر الإمكان.

٤. إجراء دراسة تتناول عينة أسئلة الاختبارات لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة من أجل الوقوف على درجة تغطيتها للمستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

٥. إجراء دراسات مماثلة في تحليل نشاطات التعلم في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الابتدائية ومادتي الجغرافيا والتاريخ في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

٦. إجراء دراسة حول تحليل الأسئلة الشفوية لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية حسب تصنيف بلوم المطور للمجال المعرفي.

* * *

المراجع:

١. إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩م).تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، المجلد ٣، العدد ١، ص ١٧٣- ١٩٧.

٢. أكرم، حبة أحمد(٢٠١٣م). فاعلية الكتاب المصاحب لمادة الفقه لطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة جدة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد٢، العدد٤، ص ص٢١٩- ٢٥٣.

٣. أندرسون، لورين، وكراثول، ديفيد(٢٠٠٦م).**مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية** (ترجمة: مينا، فايز مراد)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. بدوي، رمضان مسعد (٢٠١١م). **المنهج وطرق التدريس**.عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٥. بلوم، بنيامين وآخرون(١٩٨٥م).نظام تصنيف الأهداف التربوية. (ترجمة محمد محمود الخوالدة).جدة، دار الشرق.

٦. الجبوري، حمدان مهددي، والعجرش، حيدر حاتم (٢٠٠٨م)، تقويم الأسئلة الواردة في كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية، جامعة بابل، العدد ٦، ص ص ٢٧٩- ٢٨٩.

٧. الجهيني، عبدالحميد ضويعس (٢٠١٣م).فاعلية وحدة مقترحة قائمة على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية لدى طلاب السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، العدد١٣٩، ص ص١٧٩- ٢١٦.

٨. حمادين، فخري فريد(٢٠٠٣م). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية. **المجلة التربوية**، الكويت، العدد٦٨، ص ص ٥٥- ٩٩.

٩. الخضيري، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٤م).دراسة **تقويمية ومقارنة لأسئلة اختبارات العلوم للصف الثاني المتوسط وأسئلة الكتاب المقرر في ضوء تصنيف بلوم الأهداف المعرفية في منطقة القصيم التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠. الخليفة، جعفر، وهاشم، كمال الدين(٢٠٠٥م).**فصول في تدريس التربية الإسلامية**. الرياض، مكتبة الرشد.

١١. الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣م).**المنهج المدرسي المعاصر المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات**. الرياض ، مكتبة الرشد.

١٢. دبور، مرشد، والخطيب، إبراهيم(١٩٨٠م).**أساسيات الاجتماعيات**.عمان، دار العدوي للتوزيع والنشر.

١٣. الذبياني، ليلى جمعة (٢٠١٤م). **تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرآني اللازمة لتلميذات الصف الأول متوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٤. الرائقي، طالعة عبد الله (٢٠٠٠م). **دراسة تحليلية لأسئلة كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الثالث المتوسط في ضوء مستويات بلوم للأهداف السلوكية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٥. زمعة، مجيد، ومرسي، محمد(١٩٨٢م).الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعليم والتعلم في المرحلة الابتدائية. **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية**، تونس.

١٦. الزهراني، مرضي بن غرم الله(٢٠١١م). تقويم نشاطات التعلم في مقرر الدراسات الأدبية في التعليم الثانوي في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة للطلاب، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد ٣، العدد ٢، ص ص١١٢- ٢٠٣.

١٧. زيتون، حسن حسين (٢٠١٠م). **مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية**.القاهرة، الدار الصولتية للتربية.

١٨. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد(١٩٩٤م). **تصنيف الأهداف التدريسية محاولة عربية**. الإسكندرية، دار المعارف.

١٩. سالم، محمد محمد(٢٠٠٤م).علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي لها بالمدارس المتوسطة. **مجلة التربية وعلم النفس**، الرياض، العدد ١٧، ص ص ١- ٤٩.

٢٠. سرايا، عادل(٢٠٠٨م). **تكنولوجيا التعلم ومصادر التعليم**. الرياض، مكتبة الرشد.

٢١. سعيد، عاطف(٢٠٠٣م). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القاهرة، العدد ٢٨، ص ص ١٣٠- ١٧٥.

٢٢. السكيني، سالم بن راشد (٢٠٠٢م). **تقويم الأنشطة المتضمنة بمقررات الدراسات الاجتماعية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٢٣. السلخي، محمود جمال(٢٠١٣).تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي. **المجلة التربوية**، العدد ١٠٦ الجزء الثاني. الأردن ص ص٢٣٧- ٢٨١.

٢٤. سليمان، جمال (١٩٨٦ م).**أثر المستوى التحصيلي واستخدام نموذج جانيه ونموذج ميرل وتنسون وطريقة القراءة والتسميع في اكتساب طلبة الصف الأول الإعدادي المفاهيم الجغرافية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عَمان.

٢٥. سليمان، جمال(٢٠٠٠م). دراسة تحليلية للأسئلة المتوافرة في كتب التاريخ في المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية**، دمشق، مجلد ١٦، العدد ٣، ص ص٨٥- ١٢٥.

٢٦. طعيمة، رشدي أحمد(١٩٨٧). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته**. القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٧. عبدالله، عاطف محمد سعيد(٢٠٠٣م). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، العدد ٢٨، ص ص ١٣٠- ١٧٥.

٢٨. عبيد، محمد عبيد محمد (١٩٩٦).**تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٩. العساف، صالح بن محمد(٢٠٠٠م). **دليل الباحث في العلوم السلوكية**. الرياض مكتبة العبيكان.

٣٠. الفراجي، هادي، وأبوسل، موسى(٢٠٠٦م).**الأنشطة والمهارات التعليمية**.عمان، دار كنوز المعرفة.

٣١. القحطاني، سالم بن علي (١٩٩٦م). تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة منطقة أبها التعليمية. **المجلة التربوية**، الكويت المجلد ١١، العدد ٤١، ص ص٦٧- ٩٣.

٣٢. محمود، حمدي شاكر (١٩٩٨م).**النشاط المدرسي، ماهيته، أهميته، أهدافه، وظائفه، مجالاته، معاييره أدارته، تخطيطه، تنفيذه تقويمه**. حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

٣٣. مصطفى، علاء الدين، وعيد، عاشور إبراهيم(٢٠٠٨م). الأنشطة الإثرائية في مناهج الدراسات الاجتماعية وتطبيقاتها بالمرحلة الإعدادية. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، مصر، مجلد ١، العدد ٣ ص ص ١٩٠- ٢١٠.

٣٤. المنيف، محمد صالح(١٩٩٥م). **النشاط المدرسي المنهجي واللامنهجي**. الرياض، مطابع الدرعية.

٣٥. موسى، محمد محمود(٢٠٠١م). مدى إسهام نشاطات التعلم التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، العدد٣٣، ص ص١٦٨- ٢١٤.

٣٦. وزارة التعليم(٢٠٠٨م). وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، المملكة العربية السعودية.

٣٧. وزارة التعليم (٢٠١٥م). كتاب الطالب وكتاب النشاط لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

1-Abdelrahman ،M.S.(2014). An Analysis of the Tenth Grade English Language Textbooks Questions in Jordan Based on the Revised Edition of Bloom's Taxonomy ،Jordan ،Journal of Education and Practice ،Vol.5 ، NO.18 pp139-151.

2-Ali ،H. (2010). Analyzing Science and Technology Course Exam Questions

According to Revised Bloom Taxonomy ،Turkey Education Science ،Vol. 7 ، NO 1 ،pp26-30.

3-Anderson ،L.W. & Krathwohl. D.(2001). A Taxonomy for learning ، Teaching And Assessing. New York: Addison Wesley Longman.

4-Anderson ،L. W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment. ED 435630.

5-Bransford ،J.D&Brown.A.(1999)How people learn: Brain ،mind ، experience and school. Washington ،DC: National Academy Press.

6-Gezer ،M. & Sahin.H.(2014).An Evaluation of the Exam Questions of Social Studies Course According to Revised Blooms Taxonomy ،Turkey Education Science and Psychology ،Vol. 28 ،NO ،pp17-33

7-Giannagelo ،P.& Kaplan ،M.(1992).An Analysis and Critique of Selected Studies Textbooks. ERIC Document Reproduction Service ،No Ed353-173.

8-logan ،W. C. (1986). An Analysis of the Cognitive Levels of Instructional Questions in Studies Textbooks.Dissertation Abstract Instructional ،Vol. 8 ،NO 40 ،pp 22-85.

9-Cooper ،J (1974). Measurement and Analysis of Behavioral Techniques. Columbus ،Ohaio ،Cha-rles. E-Merrill.

10-Marzano ،R. J. (2000). Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks ،CA: Corwin Press.

❊ ❊ ❊

ملاحق الدراسة

ملحق (١): بطاقة تحليل كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	١	١			√					√			
١	١	٢/أ		√					√				
١	١	٢/ب			√					√			
١	٢	١				√							√
١	٢	٢				√							√
١	٣	١		√					√				
١	٣	٢/أ	√					√					
١	٣	٢/ب	√					√					
١	٣	٣			√					√			
١	٤	١/أ		√					√				
١	٤	١/ب		√					√				
١	٤	١/ج		√					√				
١	٤	٢/أ	√					√					
١	٤	٢/ب		√					√				
١	٤	٣/أ		√					√				
١	٤	٣/ب		√					√				
١	٥	١/أ			√					√			
١	٥	١/ب	√					√					
١	٥	٢/أ			√					√			
١	٥	٢/ب		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	٦	١		√				√				
١	٦	٢				√						√
١	٧	١			√				√			
١	٧	٢		√				√				
١	٧	٣				√						√
١	٧	٤		√				√				
١	٧	٥/أ	√				√					
١	٧	٥/ب		√				√				
١	٧	٦				√						√
١	٨	١	√				√					
١	٨	٢/أ		√				√				
١	٨	٢/ب				√						√
١	٨	٣/أ			√				√			
١	٨	٣ب	√				√					
١	٨	٤/أ		√				√				
١	٨	٤/ب		√				√				
١	٨	٤/ج		√				√				
١	٨	٤/د				√						√
١	٨	٥				√						√
١	٨	٦				√						√
٢	٩	١		√				√				
	٩	٢				√						√

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٢	٩	٣				√						√
٢	١٠	١			√				√			
٢	١٠	٢		√				√				
٢	١٠	٣			√				√			
٢	١١	١			√				√			
٢	١١	٢			√					√		
٢	١١	٣/أ				√						√
٢	١١	٣/ب				√						√
٢	١٢	١/أ	√				√					
٢	١٢	١/ب	√				√					
٢	١٢	٢/أ	√				√					
٢	١٢	٢/ب		√				√				
٢	١٢	٢/ج				√						√
٢	١٢	٢/د				√						√
٢	١٢	٣			√				√			
٢	١٢	٤/أ	√				√					
٢	١٢	٤/ب		√				√				
٢	١٣	١		√				√				
٢	١٣	٢				√						√
٢	١٣	٣			√				√			
٢	١٣	٤/أ	√				√					
٢	١٢	٤/ب	√				√					
٢	١٣	٥			√				√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٣	١٤	١/ا	√				√					
٣	١٤	١/ب	√				√					
٣	١٤	١/ج	√				√					
٣	١٤	١/د	√				√					
٣	١٤	٢			√				√			
٣	١٤	٣			√				√			
٣	١٤	٤			√				√			
٣	١٥	١	√				√					
٣	١٥	٢/أ	√				√					
٣	١٥	٢/ب		√								
٣	١٥	٣/أ	√				√					
٣	١٥	٣/ب			√				√			
٣	١٤	٤/أ			√				√			
٣	١٥	٤/ب			√				√			
٣	١٥	٤/ج			√				√			
٣	١٥	٥/أ			√				√			
٣	١٥	٥/ب			√				√			
٣	١٥	٥/ج			√				√			
٣	١٥	٦/أ			√				√			
٣	١٥	٦/ب			√				√			
٣	١٥	٦/ج		√				√				
٣	١٥	٦/د			√				√			
٣	١٦	١/أ		√				√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٣	١٦	١/ب		√					√				
٣	١٦	١/ج		√					√				
٣	١٦	٢/أ	√					√					
٣	١٦	٢/ب	√					√					
٣	١٦	٢/ج	√					√					
٣	١٦	٢/د		√					√				
٣	١٦	٣			√						√		
٣	١٧	١			√					√			
٣	١٧	٢			√					√			
٣	١٧	٣			√					√			
٣	١٨	١		√					√				
٣	١٨	٢/أ			√					√			
٣	١٨	٢/ب	√					√					
٣	١٨	٣			√					√			
٣	١٩	١			√						√		
٣	١٩	٢			√					√			
الفصل الدراسي الثاني :													
٤	١	١			√					√			
٤	١	٢	√					√					
٤	٢	١	√					√					
٤	٢	٢			√					√			
٤	٣	١	√					√	√				
٤	٣	٢			√					√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٤	٤	١				√					√	
٤	٤	٢		√				√				
٤	٥	١			√				√			
٤	٥	٢		√				√				
٤	٦	١/أ		√				√				
٤	٦	١/ب		√				√				
٤	٦	٢/أ		√				√				
٤	٦	٢/ب		√				√				
٤	٦	٢/ج	√				√					
٤	٧	١/أ		√				√				
٤	٧	١/ب	√				√					
٤	٧	٢	√				√					
٤	٧	٣		√				√				
٤	٧	٤		√				√				
٤	٧	٥		√				√				
٤	٧	٦				√						√
٤	٨	١			√				√			
٤	٨	٢		√				√				
٤	٩	١		√				√				
٤	٩	٢				√					√	
٤	١٠	١			√					√		
٤	١٠	٢		√				√				
٤	١٠	٣		√				√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٤	١١	١		√				√				
٤	١١	٢		√				√				
٤	١٢	١		√				√				
٤	١٢	٢		√				√				
٤	١٣	١			√				√			
٤	١٣	٢			√					√		
٥	١٤	١			√				√			
٥	١٤	٢			√				√			
٥	١٤	٣			√				√			
٥	١٥	١/أ			√				√			
٥	١٥	١/ب	√				√					
٥	١٥	٢		√				√				
٥	١٥	٣		√				√				
٥	١٥	٤/أ			√				√			
٥	١٥	٤/ب		√				√				
٥	١٦	١/أ		√				√				
٥	١٦	١/ب				√						√
٥	١٦	٢				√						√
٥	١٦	٣/أ			√				√			
٥	١٦	٣/ب				√						√
٥	١٦	٣/ج				√						√
٥	١٦	٤		√				√				
٥	١٦	٥		√				√				

			بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
الوحدة	الدرس	رقم النشاط	معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٥	١٦	٦/أ			√				√			
٥	١٦	٦/ب		√				√				
٥	١٧	١			√				√			
٥	١٧	٢		√				√				
٥	١٧	٣			√				√			
٥	١٨	١			√				√			
٥	١٨	٢		√				√				
٥	١٨	٣			√				√			
٥	١٩	١		√				√				
٥	١٩	٢		√				√				
٥	١٩	٣		√				√				
٥	٢٠	١	√				√					
٥	٢٠	٢/أ		√				√				
٥	٢٠	٢/ب	√				√					
٥	٢١	١/أ	√				√					
٥	٢١	١/ب				√						√
٥	٢١	٢		√				√				
٥	٢١	٣		√				√				
٥	٢٢	١			√				√			
٥	٢٢	٢	√				√					
٥	٢٢	٣		√				√				
٥	٢٣	١/أ		√				√				
٥	٢٣	١/ب		√				√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٥	٢٣	٢			√					√		
٥	٢٤	١/أ		√				√				
٥	٢٤	١/ب			√				√			
٥	٢٤	٢/أ		√				√				
٥	٢٤	٢/ب		√				√				
٥	٢٥	١			√				√			
٥	٢٥	٢				√						√
٥	٢٥	٣/أ	√				√					
٥	٢٥	٣/ب		√				√				
٥	٢٥	٤/أ		√				√				
٥	٢٥	٤/ب	√				√					
٥	٢٥	٤/ج		√				√				
٦	٢٦	١	√				√					
٦	٢٦	٢/أ	√				√					
٦	٢٦	٢/ب	√				√					
٦	٢٦	٣	√				√					
٦	٢٦	٤			√				√			
٦	٢٦	٥			√				√			
٦	٢٧	١		√				√				
٦	٢٧	٢				√						√
٦	٢٧	٣		√				√				
٦	٢٨	١	√				√					
٦	٢٨	٢		√				√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٦	٢٧	٣			√					√			
٦	٢٩	١			√					√			
٦	٢٩	٢		√					√				
٦	٢٩	٣				√							√
٦	٢٩	٤		√					√				
٦	٢٩	٥	√					√					
٦	٢٩	٦	√					√					
٦	٢٩	٧	√					√					
٦	٢٩	٨		√					√				
٦	٢٩	٩		√					√				
٦	٢٩	١٠				√						√	
٦	٣٠	١/أ	√					√					
٦	٣٠	١/ب		√					√				
٦	٣٠	٢	√					√					
٦	٣٠	٣/أ	√					√					
٦	٣٠	٣/ب		√					√				
٦	٣٠	٣/ج	√					√					
٦	٣٠	٤		√					√				
٦	٣٠	٥	√					√					
٦	٣٠	٦				√							√
٦	٣١	١		√					√				
٦	٣١	٢/أ		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٦	٣١	٢/ب		√					√				
٦	٣١	٣		√					√				
٦	٣٢	١			√					√			
٦	٣٢	٢			√					√			
٦	٣٢	٣		√					√				
٦	٣٢	٤	√					√					
المجموع			٥١	٨٦	٦٤	٢٩		٥١	٨٦	٥٨	٦	٣	٢ ٦

بطاقة تحليل كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	١	١/أ	√					√					
١	١	١/ب				√							√
١	١	١/ج			√						√		
١	١	٢	√					√					
١	١	٣		√					√				
١	١	٤	√					√					
١	١	٥/أ		√					√				
١	١	٥/ب		√					√				
١	١	٥/ج	√					√					
١	١	٥/د		√					√				
١	١	٦			√					√			
١	١	٧			√					√			
١	٢	١/أ		√					√				
١	٢	١/ب			√					√			
١	٢	٢		√					√				
١	٢	٣/أ	√					√					
١	٢	٣/ب	√					√					
١	٢	٣/ج	√					√					
١	٢	٣/د				√							√
١	٢	٤			√					√			
١	٢	٥		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	٢	٦		√					√				
١	٢	٧				√							√
١	٢	٨/أ	√					√					
١	٢	٨/ب			√					√			
١	٢	٨/ج		√					√				
١	٣	١		√					√				
١	٣	٢/أ		√					√				
١	٣	٢/ب				√							√
١	٣	٣			√					√			
١	٣	٤	√					√					
١	٣	٥			√					√			
١	٣	٦		√					√				
١	٣	٧		√					√				
٢	٤	١/أ		√					√				
٢	٤	١/ب		√					√				
٢	٤	١/ج			√					√			
٢	٤	٢				√						√	
٢	٤	٣			√					√			
٢	٤	٤	√					√					
٢	٤	٥	√					√					
٢	٤	٦				√						√	
٢	٤	٧		√									
٢	٤	٨			√					√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٢	٥	١			√					√			
٢	٥	٢		√					√				
٢	٥	٣	√					√					
٢	٥	٤				√						√	
٢	٦	١			√						√		
٢	٦	٢				√			√				√
٢	٦	٣		√									
٢	٦	٤	√					√					
٢	٦	٥		√					√				
٣	٧	١		√					√				
٣	٧	٢		√					√				
٣	٧	٣			√					√			
٣	٧	٤			√					√			
٣	٧	٥	√					√					
٣	٧	٦			√					√			
٣	٨	١			√					√			
٣	٨	٢			√					√			
٣	٨	٣		√					√				
٣	٨	٤		√					√				
٣	٨	٥			√					√			
٣	٨	٦			√						√		
٣	٩	١			√					√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٣	٩	٢		√					√				
٣	٩	٣		√					√				
٣	٩	٤		√					√				
٤	١٠	١		√					√				
٤	١٠	٢	√					√					
٤	١٠	٣		√					√				
٤	١١	١/أ			√					√			
٤	١١	١/ب		√					√				
٤	١١	٢			√					√			
٤	١١	٣/أ	√					√					
٤	١١	٣/ب	√					√					
٤	١١	٣/ج		√					√				
٤	١١	٤			√					√			
٤	١١	٥				√							√
٤	١٢	١		√					√				
٤	١٢	٢				√						√	
٤	١٢	٣				√							√
٤	١٢	٤			√					√			
٥	١٣	١		√					√				
٥	١٣	٢	√					√					
٥	١٤	١	√					√					
٥	١٤	٢				√							√
٥	١٤	٣			√					√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٥	١٤	٤		√				√				
٥	١٥	١			√				√			
٥	١٥	٢	√				√					
٥	١٥	٣			√				√			
٥	١٥	٤		√				√				
٥	١٦	١			√				√			
٥	١٦	٢		√				√				
٥	١٦	٣		√				√				
٥	١٧	١		√				√				
٥	١٧	٢		√				√				
٥	١٧	٣/أ	√				√					
٥	١٧	٣/ب	√				√					
٥	١٧	٤	√				√					
٥	١٨	١		√				√				
٥	١٨	٢			√				√			
٥	١٨	٣				√						√
٥	١٨	٤	√				√					
٥	١٨	٥			√					√		
٥	١٩	١	√				√					
٥	١٩	٢				√					√	
٥	١٩	٣				√					√	
٥	١٩	٤			√				√			
٥	١٩	٥				√						√

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٥	١٩	٦				√							√
٥	١٩	٧		√					√				
الفصل الدراسي الثاني:													
٦	١	١		√					√				
٦	١	٢			√					√			
٦	١	٣	√					√					
٦	١	٤			√					√			
٦	١	٥	√					√					
٦	٢	١		√					√				
٦	٢	٢				√							√
٦	٢	٣		√					√				
٦	٢	٤	√					√					
٦	٢	٥	√					√					
٦	٣	١		√					√				
٦	٣	٢				√							√
٦	٣	٣	√					√					
٦	٣	٤			√					√			
٦	٣	٥	√					√					
٦	٤	١		√					√				
٦	٤	٢				√							√
٦	٤	٣		√					√				
٦	٥	١	√					√					
٦	٥	٢		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٦	٥	٣		√					√				
٦	٥	٤				√							√
٦	٥	٥		√					√				
٦	٥	٦	√					√					
٦	٥	٧			√					√			
٦	٥	٨				√							√
٦	٥	٩		√					√				
٦	٥	١٠				√							√
٧	٦	١		√					√				
٧	٦	٢		√					√				
٧	٦	٣		√					√				
٧	٦	٤			√					√			
٧	٦	٥			√					√			
٧	٦	٦/أ			√					√			
٧	٦	٦/ب		√					√				
٧	٦	٧	√					√					
٧	٧	١		√					√				
٧	٧	٢/أ			√					√			
٧	٧	٢/ب		√					√				
٧	٧	٣			√					√			
٧	٧	٤			√					√			
٧	٧	٥				√							√
٧	٨	١			√					√			

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٧	٨	٢			√					√			
٧	٨	٣		√					√				
٧	٨	٤			√						√		
٧	٨	٥			√					√			
٧	٨	٦		√					√				
٧	٩	١			√					√			
٧	٩	٢			√					√			
٧	٩	٣			√					√			
٧	٩	٤			√					√			
٧	٩	٥				√							√
٧	٩	٦			√					√			
٨	١٠	١		√					√				
٨	١٠	٢	√					√					
٨	١٠	٣		√					√				
٨	١٠	٤	√					√					
٨	١١	١	√					√					
٨	١١	٢		√					√				
٨	١١	٣	√					√					
٨	١١	٤		√					√				
٨	١١	٥		√					√				
٨	١٢	١	√					√					
٨	١٢	٢			√					√			
٨	١٢	٣		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٨	١٢	٤		√				√				
٨	١٢	٥	√				√					
٨	١٢	٦		√				√				
٨	١٣	١	√				√					
٨	١٣	٢		√				√				
٨	١٣	٣			√				√			
٨	١٣	٤		√				√				
٨	١٣	٥		√				√				
٨	١٣	٦		√				√				
٨	١٣	٧			√				√			
المجموع			٤١	٧٠	٥٤	٢٥	٤١	٧٠	٤٩	٥	٦	١٩

بطاقة تحليل كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث متوسط

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	١	١			√					√			
١	١	٢			√					√			
١	١	٣			√					√			
١	١	٤	√					√					
١	٢	١			√					√			
١	٢	٢	√					√					
١	٢	٣	√					√					
١	٢	٤			√					√			
١	٢	٥			√					√			
١	٣	١		√					√				
١	٣	٢	√					√					
١	٣	٣			√					√			
١	٣	٤	√					√					
١	٣	٥		√					√				
١	٤	١	√					√					
١	٤	٢			√					√			
١	٤	٣	√					√					
١	٥	١	√					√					
١	٥	٢			√					√			
١	٥	٣		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١	٥	٤			√				√			
٢	٦	١			√					√		
٢	٦	٢			√				√			
٢	٧	١		√				√				
٢	٧	٢		√				√				
٢	٧	٣	√				√					
٢	٧	٤				√					√	
٢	٧	٥		√				√				
٢	٨	١				√					√	
٢	٨	٢			√					√		
٢	٨	٣	√				√					
٢	٨	٤				√					√	
٢	٨	٥	√				√					
٢	٨	٦		√				√				
٢	٨	٧	√				√					
٢	٨	٨	√				√					
٢	٩	١		√				√				
٢	٩	٢	√				√					
٢	٩	٣			√				√			
٢	٩	٤		√				√				
٣	١٠	١		√				√				
٣	١٠	٢	√				√					
٣	١١	١	√				√					

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٣	١١	٢			√					√			
٣	١١	٣		√					√				
٣	١١	٤			√					√			
٣	١١	٥		√					√				
٣	١١	٦	√					√					
٣	١١	٧			√					√			
٣	١٢	١	√					√					
٣	١٢	٢		√					√				
٣	١٢	٣		√					√				
٣	١٢	٤		√					√				
٣	١٢	٥	√					√					
٣	١٢	٦		√					√				
٣	١٢	٧	√					√					
٣	١٢	٨	√					√					
٤	١٣	١	√					√					
٤	١٣	٢		√					√				
٤	١٣	٣			√					√			
٤	١٤	١	√					√					
٤	١٤	٢		√					√				
٤	١٤	٣		√					√				
٤	١٤	٤/أ	√					√					
٤	١٤	٤/ب				√							√
٤	١٥	١		√					√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٤	١٥	٢			√				√			
٤	١٥	٣			√				√			
٤	١٥	٤	√				√					
٤	١٥	٥		√				√				
٤	١٦	١			√				√			
٤	١٦	٢			√				√			
٤	١٦	٣			√				√			
٤	١٦	٤			√				√			
٥	١٧	١	√				√					
٥	١٧	٢		√				√				
٥	١٨	١		√				√				
٥	١٨	٢		√				√				
٥	١٨	٣			√				√			
٥	١٨	٤			√				√			
٥	١٨	٥			√				√			
٥	١٨	٦				√					√	
٥	١٩	١	√				√					
٥	١٩	٢				√						√
٦	٢٠	١	√				√					
٦	٢٠	٢	√				√					
٦	٢٠	٣				√					√	
٦	٢٠	٤			√				√			
٦	٢٠	٥				√						√

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٦	٢٠	٦		√				√				
٦	٢١	١	√				√					
٦	٢١	٢				√					√	
٦	٢١	٣				√						√
٦	٢١	٤				√					√	
٦	٢١	٥				√					√	
٦	٢١	٦		√				√				
الفصل الدراسي الثاني :												
٧	١	١	√				√					
٧	١	٢				√						√
٧	١	٣		√				√				
٧	١	٤	√				√					
٧	١	٥		√				√				
٧	٢	١	√				√					
٧	٢	٢		√				√				
٧	٢	٣			√				√			
٧	٢	٤		√				√				
٧	٢	٥			√				√			
٧	٣	١		√				√				
٧	٣	٢/أ	√				√					
٧	٣	٢/ب	√				√					
٧	٣	٣/أ	√				√					
٧	٣	٣/ب		√				√				

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٧	٣	٤		√				√				
٧	٣	٥		√				√				
٨	٤	١/أ		√				√				
٨	٤	١/ب				√						√
٨	٤	١/ج		√				√				
٨	٤	١/د		√				√				
٨	٤	٢			√				√			
٨	٥	١			√				√			
٨	٥	٢			√				√			
٨	٥	٣			√				√			
٨	٥	٤			√				√			
٨	٦	١				√						√
٨	٦	٢		√				√				
٨	٦	٣			√				√			
٨	٦	٤			√				√			
٨	٧	١/أ		√				√				
٨	٧	١/ب				√						√
٨	٧	٢			√				√			
٨	٧	٣				√						√
٨	٧	٤/أ		√				√				
٨	٧	٤/ب			√				√			
٨	٧	٤/ج		√				√				
٨	٧	٥				√						√

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
٨	٧	٦/أ	√				√					
٨	٧	٦/ب		√				√				
٨	٧	٦/ج		√				√				
٨	٨	١				√						√
٨	٨	٢/أ			√				√			
٨	٨	٢/ب				√						√
٨	٨	٣			√				√			
٨	٨	٤	√				√					
٨	٩	١	√				√					
٨	٩	٢		√				√				
٨	٩	٣				√						√
٩	١٠	١	√				√					
٩	١٠	٢	√				√					
٩	١١	١		√				√				
٩	١١	٢			√				√			
٩	١٢	١		√				√				
٩	١٢	٢			√				√			
٩	١٣	١		√				√				
٩	١٣	٢		√				√				
١٠	١٤	١		√				√				
١٠	١٤	٢	√				√					
١٠	١٤	٣		√				√				
١٠	١٤	٤	√				√					

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١٠	١٤	٥	√					√					
١٠	١٤	٦			√					√			
١٠	١٥	١			√					√			
١٠	١٥	٢			√					√			
١٠	١٥	٣	√					√					
١٠	١٥	٤	√					√					
١٠	١٦	١			√					√			
١٠	١٦	٢	√					√					
١٠	١٦	٣				√						√	
١٠	١٧	١	√					√					
١٠	١٧	٢	√					√					
١٠	١٧	٣				√						√	
١٠	١٨	١		√					√				
١٠	١٨	٢		√					√				
١٠	١٨	٣			√					√			
١٠	١٨	٤				√						√	
١٠	١٩	١			√					√			
١٠	١٩	٢	√					√					
١٠	١٩	٣			√					√			
١١	٢٠	١	√					√					
١١	٢٠	٢		√					√				
١١	٢٠	٣		√					√				
١١	٢٠	٤	√					√					

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة				بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١١	٢٠	٥				√						√
١١	٢١	١			√				√			
١١	٢١	٢		√				√				
١١	٢١	٣		√				√				
١١	٢١	٤			√				√			
١١	٢١	٥				√						√
١١	٢٢	١				√						√
١١	٢٢	٢			√				√			
١١	٢٢	٣/أ		√				√				
١١	٢٢	٣/ب				√						√
١١	٢٢	٤/أ		√				√				
١١	٢٢	٤/ب		√				√				
١١	٢٢	٤/ج				√						√
١١	٢٢	٥	√				√					
١٢	٢٣	١				√					√	
١٢	٢٣	٢			√				√			
١٢	٢٤	١		√				√				
١٢	٢٤	٢			√				√	√		
١٢	٢٤	١			√				√			
١٢	٢٥	١		√				√				
١٢	٢٥	٢			√				√			
١٢	٢٥	٣	√				√					
١٢	٢٥	٤				√						√

الوحدة	الدرس	رقم النشاط	بعد المعرفة					بعد العمليات المعرفية					
			معرفة الحقائق	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	معرفة ما وراء المعرفة		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع
١٢	٢٥	٥			√					√			
١٢	٢٦	١/أ	√					√					
١٢	٢٦	١/ب		√					√				
١٢	٢٦	١/ج				√						√	
١٢	٢٦	٢		√					√				
١٢	٢٦	٣		√					√				
١٢	٢٦	٤			√					√			
المجموع			٥٥	٦٤	٥٩	٣٢		٥٥	٦٤	٥٧	٢	١٣	١٩

ملحق (٢)

أسماء المحكمين لأداة الدارسة

اسم المحكم	التخصص	جهة العمل
د. محمد بن حارب الشريف	مناهج وطرق تدريس اجتماعيات	كلية التربية – جامعة شقراء
د. أيمن أبو النظر	مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي.	عمادة خدمة المجتمع- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. أحمد بن علي الأخشمي	مناهج وطرق تدريس لغة عربية	كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. حسن محمد كامل	مناهج وطرق تدريس عامة	عمادة خدمة المجتمع- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. محمد أبو عدل	لغة عربية- نحو	جامعة دار العلوم

❊ ❊ ❊

- ath-Thobiani, L. J. (2014). *Evaluation of learning activities in the curriculumof "My Eternal Language"(Loghati al-Khalidah) in light of Quranic comprehension skillsnecessaryfor first intermediate grade female students*.Unpublished master thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.
- az-Zahrani, M.G. (2011). Evaluation of learning activities in Literary Studies subject in secondary school in light of literary appreciation skills necessaryfor the students.*Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 3 (2), 112-203.
- Zaitoun, H.H. (2010).*Introduction to schoolcurriculum: A contemporary vision.* Cairo:ad-Dar as-Saulatiyyah for Education.
- Zaitoun, H.H., & Zaitoun, K. A. (1994).*Taxonomy of teaching objectives: An Arab attempt*. Alexandria: Dar Al-Ma'aref.
- Zam'ah, M., &Mursi. M. (1982).*School book and its suitability for teaching and learning processes in the primary school.* Tunisia, Arab Organization for Education, Culture and Sciences: Educational Research Unit.

* * *

development of some life skills.*Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge*, Cairo, 28, 130-175.

- Salem, M.M. (2004).The relationship betweenschool extracurricular activity of Islamic Education and its academic achievement in the intermediate schools.*Journal of Education and Psychology*, Riyadh, 17, 1-49.
- as-Salkhi, M.J. (2013). Analysis of the evaluative questions in the advanced textbook of Islamic Education of the seventh primary grade in light of Bloom's cognitive taxonomy.*Educational Journal***,** Jordan, 106, 2nd part, 237-281.
- Saraya, A. (2008).*Learning technology and teaching resources*. Riyadh:ar-Rush Bookstore.
- as-Sekaini, S.R. (2002).*Evaluation of the activities included in the curricula of Social Studies in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman*.Unpublished master thesis, Collegeof Education, Sultan Qaboos University, Oman.
- Sulaiman, J. (1986). *The impact of achievement level and the use of Gagne's model, Merle and Watsonmodel and reading and recitation method on acquiring geographical conceptsamong first intermediate grade students*. Unpublished master thesis, Yarmouk University, Amman.
- Sulaiman, J. (2000). Analytic study of the questions included in History textbooks of intermediate school in the Syrian Arab Republic. *Journal of Damascus University for Arts and Human Sciences*, Damascus, 16 (3), 85-125.
- Ta'imah, R.A. (1987).*Content analysis in human sciences: Its concept, foundations and usages.* Cairo: Dar al-Fikr al-Arabi.

- Ministry of Education. (2008). *Document of Social Studies curriculum for the intermediate school*, Kingdom of Saudi Arabia.
- Ministry of Education. (2015). Student textbook and activity book of the Social and National Studies curriculum for the intermediate school, Kingdom of Saudi Arabia.
- Mousa, M.M. (2001). The contribution of the evaluative learning activities in the Arabiclanguage textbooks ofhigh primary gradesin the development of creative thinking skills at the United Arab Emirates.*Journal of Reading and Knowledge*, Cairo, 33, 168-214.
- Mustafa, A., & Eid, A. (2008). Enrichment activities in the curricula of Social Studies and its applications in the intermediate school.*Journal of the Association of Modern Education*, Egypt, 3, 190-210.
- Obaid, M.O. (1996).*Evaluation of the questions of teaching reading in light of comprehension skills and levels in the intermediate school in the United Arab Emirates.*Unpublished master thesis, Collegeof Education, Ain Shams University.
- al-Qahtani, S. A. (1996). Evaluation of the final exams questions and the questions included in the textbooks of social studies for the intermediate schools at Abha educationalregion. *Educational Journal*, Kuwait, 11 (41), 67-93.
- ar-Ra'eqi, T.A. (2000).*Analytic study for the questions included in Fiqh textbook of the third intermediate grade female students in light of Bloom's levels of behavioral objectives.*Unpublished master thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.
- Sa'id, A. (2003). The effectiveness of a proposed programfor the activities associated with Social Studiescurriculum of fourth primary grade in the

- Hamadin, F.F. (2003). Analysis of the evaluative questions in Geography textbooks of the secondary school in the Sultanate of Oman in light of Educational Objectives. *Educational Journal*, Kuwait, 68, 55-99.
- al-Jubouri, H.M., &al-'Ajrash H.H. (2008).Evaluation of the question included in the textbook of Arab Islamic History for the second intermediate gradein light of Bloom's Taxonomy of cognitiveobjectives.*Journal of Humanities*, Collegeof Education, University of Babylon, 6, 279-289.
- al-Juhainy, A.D. (2013).The effectiveness of a proposed unit based on summer activities related toSocial Studies curriculum in the development of some of life environmental skills of the sixth primary grade students in the Kingdom of Saudi Arabia.*Journal of Reading and Knowledge*, Cairo,139, 179-216.
- al-Khalifah, H. J. (2003). *School contemporary curriculum: Concept, foundations, components and regulations*. Riyadh:ar-Rushd Bookstore.
- al-Khalifah, J.,& Hashim, K. (2005). *Chapters in teachingIslamic education*. Riyadh:ar-Rushd Bookstore.
- al-Khudhairi, I.A. (2004).*Evaluative and comparative study of exams' questions of Science subject of the second intermediate grade in light of Bloom's Taxonomy of cognitive objectives in al-Qassim educational region*.Unpublished master thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.
- Mahmoud, H.S. (1998).*School activity: Essence, importance, objectives, functions, fields, standards, planning, implementation and Evaluation*.Hail: Dar al-Andalus for publicationand distribution.
- al-Menif, M.S. (1995).*Curricularand extra-curricularschool activity.* Riyadh: Al-Der'eiyyah printing presses.

List of References:

- Abdullah, A.M. (2003).The effectiveness of a proposed program for the activities associated with Social Studiescurriculum of the fourth primary grade in the development of some life skills.*Journal of the Egyptian Society for Reading and Knowledge*, Cairo, 28, 130-175.
- Akram H.A. (2013).The effectiveness of the book associated with Fiqh subject for the intermediate female students from the perspective of female teachers and supervisors in Jeddah.*Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 2 (4), 219-253.
- Anderson, L.,& Krathol, D. (2006). *Review of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (F. Mina, Trans.). Cairo: Egyptian Anglo Bookstore.
- al-'Assaf, S.M. (2000).*Manual of Researcher in Behavioral Sciences*. Riyadh: Obeikan Bookstore. Ibrahim, F.K. (1999). Analysis of History textbook for sixthintermediate grade in Iraq in light of Bloom's Taxonomy of educational objectives in the cognitive domain. *Jarash Journal for Research and Studies*, 3 (1), 173-197.
- Badawi, R. M. (2011). *Curriculum and teaching methods*. Amman: Dar al-Fekr for publication and distribution.
- Bloom, B., et al. (1985).*Taxonomy of educational objectives*(M. Khawaldeh, Trans.). Jeddah: Dar as-Sharq.
- Dabbour, M., &al-Khatib, I. (1980). *Foundations of social studies*. Amman: Dar al-'Adawi for publication and distribution.
- al-Farraji, H., &Abu Sel, M. (2006).*Educational activities and skills*. Amman: Dar Knouz al-Ma'arefah.

Analysis of Learning Activities in Activity Books Associated withSocial and National Studies Curriculum in Intermediate School in Light of Developed Bloom Taxonomy of CognitiveDomain

Dr. Ali ibn Yahya Al Salem
Department of Curricula and Teaching Methods–Al-Imam Mohammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed at analyzingthe learning activities in the activity books associated with the social and national studiescurriculumin intermediate schoolsin light of the developedBloom's Taxonomyof the cognitivedomain. This domain consists of two themes which areknowledge and cognitive processes. To achieve the objective of the study, the researcher designed an instrument according toBloom'sDeveloped Taxonomy of cognitive domain, to analyze the learning activities in the associated activity books using the descriptive method that based on content analysis approach. The population of the study was represented by all learning activities included in the associated activity bookswhich wereamounted to (630) activities. The study findings indicated that thelearning activities in the activity book associated with the social and national studiescurriculum of the first intermediate gradeamounted to (230) activities. The learning activities in the activity book associated with the social and national studiescurriculum of the secondintermediate gradeamounted to (190) activities. The learning activities in the activity book associated with the social and national studies curriculum of the thirdintermediate grade amounted to(210) activities. These activities weredistributed in different cognitive levels according to Bloom's DevelopedTaxonomywith its two themes (knowledge and cognitive processes), but in varying and unbalanced proportions.

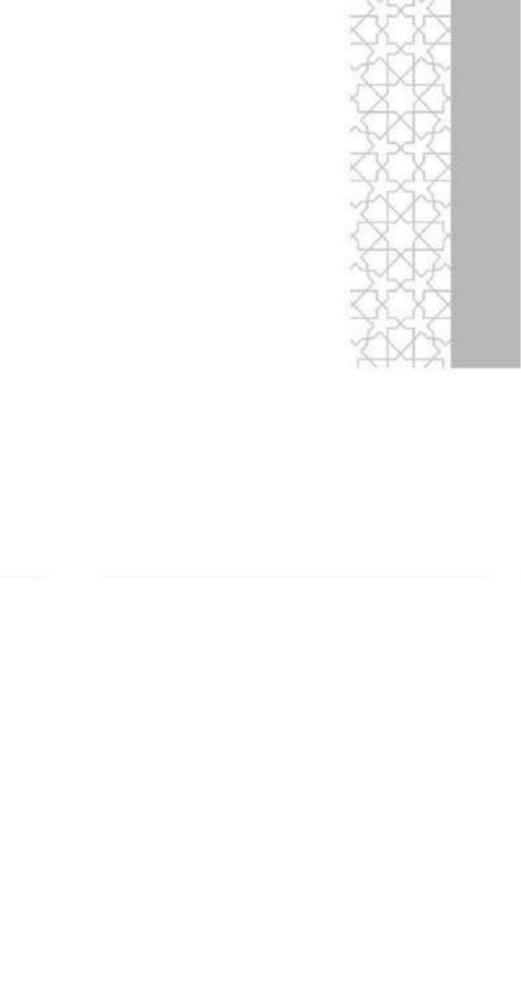
مدى تضمين قيم المسؤولية الاجتماعية

في كتاب الحديث في المرحلة الثانوية

د. طلال بن محمد بن فرحان المعجل

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

جامعة الملك سعود



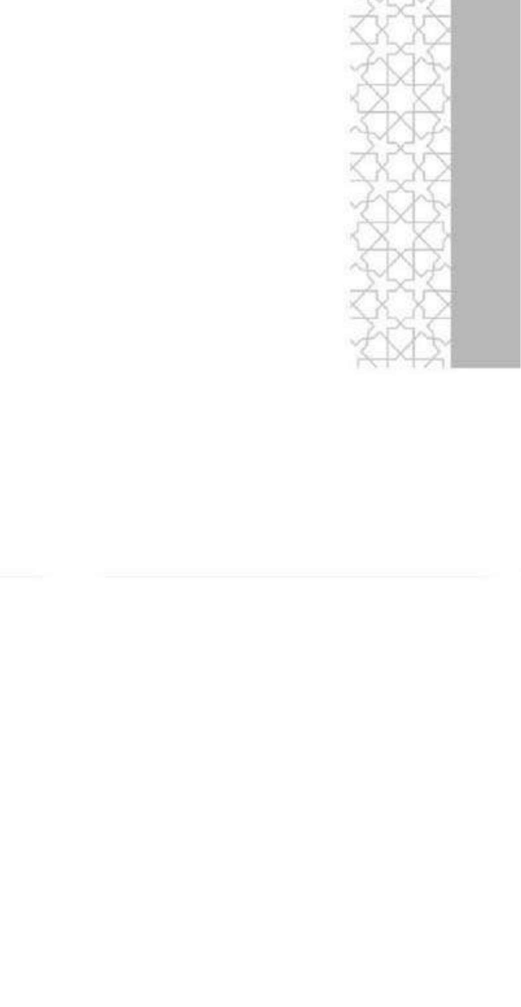
مدى تضمين قيم المسؤولية الاجتماعية في كتاب الحديث في المرحلة الثانوية

د. طلال بن محمد بن فرحان المعجل
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين قيم المسؤولية الاجتماعية في كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى اعتمادا على وحدة الموضوع، وصمم لذلك قائمة تحليل شملت ٣٠ عبارة ضمن خمس محاور للمسؤولية: المسؤولية الشخصية والمسؤولية الأسرية والمسؤولية المجتمعية والمسؤولية الوطنية والمسؤولية الإنسانية، وقد أظهرت النتائج أن هناك اهتماماً متفاوتاً بين هذه المحاور كان في مقدمتها المسؤولية الشخصية، ثم المجتمعية، ثم الأسرية، بينما لم تحظ بالاهتمام المسؤولية الإنسانية، والمسؤولية الوطنية، وعلى مستوى العبارات فكان في المقدمة: الاستقامة على الدين والاعتدال فيه، ثم كف الأذى، ثم التعامل بأخلاق مع أفراد المجتمع، ثم بر الوالدين والإحسان إليهما، وبذل الخير ومساعدة أفراد المجتمع المسلم، أما العبارات التي لم تجد لها مكانا، ولم تتوافر في الكتاب فهي: المحافظة على البيئة والمرافق العامة والمساهمة في إصلاحها، حب الوطن والمساهمة في تنميته ورقيه، الدفاع عن الوطن، احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية - كتاب الحديث - المرحلة الثانوية.



المقدمة:

إن الأصل في العلاقات الإنسانية أنها مبنية على الخير والبر والإحسان؛ لأن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وجبله على فطرة الإسلام التي تحمل معاني الخير والفضيلة، قال تعالى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ﴾ (الروم ٣٠)، فالإسلام يدعو للطيب من الأفعال والأقوال والسعي في البذل والعطاء والإحسان إلى الآخرين، قال تعالى﴿وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنْبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُخْتَالا فَخُورًا ﴾(النساء ٣٦)، وقال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل٩٠)، وفي الآية الثانية من سورة المائدة قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى﴾، كما جاء في الآية ٧٧ من سورة الحج: ﴿وَافْعَلُوا الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾.

والسنة والسيرة النبوية تزخران كذلك بالأدلة والشواهد على أهمية عمل الخير المتعدي للآخرين، نذكر منها قول النبي عليه الصلاة والسلام ((خير الناس أنفعهم للناس)) (مسند الشهاب ٢/٢٢٣) وقوله: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا" وكذلك قوله: ((مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)) (صحيح مسلم ٤/١٩٩٩)، وغير ذلك من الأدلة التي تدفع الفرد لخدمة الناس والشعور بالمسؤولية تجاههم.

فالإيمان بالله مقترن بالإحساس بالآخرين ومساعدتهم، والشعور بالمسؤولية تجاههم، بينما ضعف الإيمان يقترن بعدم الاهتمام بشؤون الناس،

وعدم تقديم العون لهم فيما يحتاجون إليه، ولذلك جاء في سورة الماعون - التي سميت بذلك لتعطي أهمية لهذا الأمر- ، أن من صفات الذين يُكذِّبون بالدين أنهم يدِّعون اليتيم، ولا يحضون على طعام المسكين، وأنهم ساهون عن الصلاة، وأنهم يراؤون ويمنعون الماعون. وفي هذا دعوة من الله سبحانه وتعالى للمسلمين ليكونوا في عون وخدمة الناس؛ مما يساعد على نمو المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع المسلم.

والمسؤولية الاجتماعية تمثل مطلباً حيوياً ومهماً في إعداد الأجيال لتحمل أدوارهم والقيام بها خير قيام من أجل المشاركة في بناء المجتمع. وهي من الصفات الإنسانية التي يجب غرسها داخل الفرد، وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نمو هذه الصفة عند أفراده، بل إن اختلالها يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، ويعمل على شيوع الأنانية والسلبية، وبدونها تصبح الحياة فوضى، وتشيع شريعة الغاب، حيث يأكل القوي الضعيف، وينعدم التعاون، وتغلب الأنانية والفردية. فتنمية المسؤولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في الشخصية، وهي حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية؛ لأن المجتمع بمؤسساته وأجهزته المختلفة في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع (مشرف، ٢٠٠٩).

ويؤكد غباري الوارد عند الخراشي (٢٠٠٤) على أن التنمية لا يمكن أن تتم بدون إعداد الشباب الذي هو أداة للتنمية، فبقدر ما يتوافر له من حيوية وإبداع ومهارة وإحساس بالمسؤولية بقدر ما يتوافر للمجتمع القدرة الذاتية على النمو والتطور، ويذكر الحبيب (١٤٢٦هـ) أن المسؤولية والمشاركة

المجتمعية تعتبر من العناصر والمكونات الأساسية للمواطنة، إذ أن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسؤولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

لذلك فهناك توجه للدول - خاصة المتقدمة منها - نحو تنمية هذه الصفة عند الطلاب في مراحل التعليم، إذ تنفذ برامج وطنية تتضمن من أهدافها تنمية المسؤولية الشخصية والوطنية والمجتمعية لدى المتعلمين، مثل برامج تعلم الخدمة التي أطلقتها الولايات المتحدة الأمريكية منذ ١٩٩٠، ومنها برنامج تعلم واخدم أمريكا تحت إشراف مؤسسة خدمة الوطن والمجتمع (CNCS)، والتي ينخرط فيها أعداد كبيرة من أفراد المجتمع لتنفيذ الأعمال التطوعية التي تسهم في حل المشكلات المجتمعية، يمثل المتعلمون من جميع مراحل التعليم نسبة كبيرة من المتطوعين فيها(Corporation for National and Community Service Site, 2014).

فالتربية والتعليم لها دور مهم في تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الجيل، ويمكن أن يسهم ذلك في تحقيق طموحات وآمال المجتمع، من خلال تدريب المتعلم على القيام بمسؤولياته الاجتماعية والإسهام في مختلف صور التكافل الاجتماعي بقدر استطاعته، ويتوقع من المؤسسات التربوية العمل على توجيه المتعلمين، وتنظيم البرامج والمناشط التي تساعدهم على الانخراط في الخدمات الاجتماعية على اختلاف مستوياتها .

وسياسة التعليم في المملكة وغاياتها وأهدافها قد أشارت إلى أهمية المسؤولية الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة، ويظهر ذلك في بعض

الأسس التي قامت عليها سياسة التعليم مثل(سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦):

- فرص النمو مهيَّأة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها.
- التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية باعتبارهما من أهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى أمتنا وبلادنا، والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.

كما أن من غايات التعليم الكبرى تهيئة الفرد ليكون عضوا نافعا في بناء المجتمع.

ومن الأهداف العامة التي تحقق الغايات:

- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أُمته، ويشعر بمسؤولياته لخدمة بلاده والدفاع عنها.
- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملا في المجتمع.
- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للإسهام في حلها.
- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

وقد أوصى مؤتمر المسؤولية الوطنية والإنسانية للمؤسسات التربوية في ضوء تحديات العصر المنعقد بجامعة أم القرى في الفترة من ٥- ٦/جمادى الأولى /١٤٢٥هـ الموافق ٢٣- ٢٤/ يونيو٢٠٠٤م على ضرورة أن يكون للمدرسة دور بارز في ترسيخ قيم المسؤولية الوطنية والإنسانية لدى الناشئة.

وأكد على ضرورة تنمية الوعي بها من خلال كافة المقررات الدراسية والمناشط، بهدف إحداث تكامل في الخبرات المقدمة للمتعلمين .

وأوصى أمين عام مجلس المسؤولية الاجتماعية بالرياض، ومدير إدارة خدمة المجتمع في ملتقى العطاء العربي الثاني الذي انعقد في أبي ظبي في بداية صفر من عام ١٤٣٠، بضرورة إدخال المسؤولية الاجتماعية ضمن مناهج التعليم العام، وإنشاء أقسام للمسؤولية الاجتماعية بالكليات ذات الصلة، وتشجيع تنفيذ برامج تدريبية متخصصة لتأهيل وتخريج متخصصين في تخطيط وإدارة برامج المسؤولية الاجتماعية.

وأكد مؤتمر الشباب والمسؤولية الاجتماعية الذي نظمته الندوة العالمية للشباب الإسلامي والمنعقد في جاكرتا في الفترة بين ٢٣- ٢٥ /١٠/ ١٤٣١ الموافق من ٢- ٤ /١٠/٢٠١٠م على أن انخراط الشباب في العمل التطوعي والمسؤولية الاجتماعية يحميهم من مزالق الانحراف، ويشغلهم بالعمل الإيجابي المنتج. وأوصى هذا المؤتمر بأهمية توجيه مناهج التعليم بكافة مستوياته في الدول الإسلامية لتربية الشباب والأجيال على المشاركة في البرامج الاجتماعية، كما أوصى بإجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول المسؤولية الاجتماعية.

وقد صُنفت المسؤولية الاجتماعية تصنيفات مختلفة، منها تصنيف زهران (٢٠٠٠)، حيث قسمها إلى ثلاثة مستويات مترابطة ومتكاملة وهي: المسؤولية الفردية الذاتية وتعني مسؤولية الفرد عن نفسه وعن عمله، وهذا المستوي يعد أساساً يسبق المسؤولية الاجتماعية، ثم المسؤولية الجماعية وتعني مسؤولية الجماعة عن أعضائها وعن سلوكها، وهذا المستوي يدعم المسؤولية الاجتماعية ويعززها، ثم المسؤولية الاجتماعية وتعني مسؤولية الفرد الذاتية

عن المجتمع أمام نفسه، وأمام المجتمع، وأمام الله وهي الشعور بالواجب الاجتماعي، والقدرة على تحمله والقيام به .

ويميز Cristina وآخرون (٢٠١٣) بين أنواع من المسؤولية، فالمسؤولية القانونية هي التي تكون فيها المساءلة ذات مصدر خارجي، والمسؤولية الذاتية تكون المساءلة نابعة من الذات، والمسؤولية الأخلاقية هي التي تكون منطلقة من معايير أخلاقية لدى الفرد، والمسؤولية الاجتماعية هي التي تكون المساءلة منطلقة من معايير الجماعة التي ينتمي إليها.

وتصنف هذه الدراسة المسؤولية الاجتماعية إلى عدة مستويات ودوائر تختلف في اتساعها ودرجة الانتماء إليها، ابتداء من المسؤولية الشخصية، ثم المسؤولية الأسرية ثم المسؤولية المجتمعية، فالمسؤولية الوطنية، ثم المسؤولية الإنسانية.

وكما أن للمسؤولية الاجتماعية أهمية وأثار إيجابية على تنمية وتطوير المجتمع، فإن لها أيضا انعكاسات ومنافع تعود على الفرد الذي يتعدى عنده الشعور إلى الممارسة والعمل، ومن ذلك:

١- بلوغ مرضاة الله ومحبته واكتساب الأجر إذا نويَ به ذلك، وغاية أمنيات المؤمن هو بلوغ محبة الله ومرضاته. وقد قال عليه الصلاة والسلام: ((أحبّ الناسِ إلى الله تعالى أنفعُهم للناس وأحبُّ الأعمال إلى اللهِ عزَّ وجلَّ سرورٌ يُدخلُه على مسلمٍ أو يكشف عنه كُربةً أو يقضي عنه دَينًا أو يطردُ عنه جوعًا ولأن أمشيَ مع أخٍ في حاجةٍ أحبُّ إليّ من أن أعتكفَ في هذا المسجدِ (يعني مسجدَ المدينةِ) شهراً و من كفَّ غضبَه ستر اللهُ عورتَه ومن كظم غيظَه ولو شاء أن يمضيَه أمضاه ملأ اللهُ قلبَه رجاء يومِ القيامة ومن مشى مع أخيه في حاجةٍ حتى تتهيأَ له أثبت اللهُ قدمَه يوم تزولُ الأقدامُ)) (الألباني السلسلة الصحيحة ٢/٥٧٥).

٢- التوفيق وتيسير الأمور، فالله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه، وهذا أيضا مطلب مهم لكل إنسان.

٣- الصحة النفسية: اعتبر غلاسر المسؤولية الاجتماعية مظهراً ومؤشراً للصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد، والشخص الذي يعاني من تدني في مستوى المسؤولية الاجتماعية هو شخص يعاني الاضطرابات النفسية وتدني مستوى التكيف؛ مما يؤدي إلى تدني مستوى الصحة النفسية لديه بسبب العزلة وتوتر العلاقات الاجتماعية، والتي قد تتطور إلى الاكتئاب والانتحار، ويرى غلاسر أن غالبية رواد الإرشاد والعلاج النفسي الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النفسية والاجتماعية والنفس- جسدية، هم ممن يعانون من سوء التكيف بسبب نقص مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، وهي محصلة لفشل عملية التنشئة الأسرية والاجتماعية (عثامنة وصمادي، ٢٠١٠م).

فمن الصفات المهمة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها، فالشخص السوي يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين، وتقديم يد العون لهم. وكان ألفرد أدلر المعالج النفساني، يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بأفراد المجتمع (نجاتي، ٢٠٠٢، ٢٩١).

٤- يكتسب الفرد المسؤول اجتماعيا مستوى أعلى من الذكاء والقدرة على التحصيل، إذ يرجع الباحثون الكثير من المشكلات التعليمية التي يعاني منها الطلاب إلى تدني مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل والذكاء، مثل دراسة الزهراني (١٩٩٧) والمنابري (٢٠١٠) واللحياني (٢٠١١).

٥- الإيجابية والفاعلية والمبادرة والدافعية للعمل والإنجاز، فالشعور بالمسؤولية ليس لفظاً مجرداً، بل الشعور بالمسؤولية هدفه عمل، فالشخص الذي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية شخص إيجابي عملي مبادر لا يتخلف عن تقديم المساعدة أينما وجدت الحاجة إليها، وقد دلت بعض الدراسات كدراسة كردي (٢٠٠٣) وجود علاقة موجبة بين المسؤولية الاجتماعية والدافعية للإنجاز.

٦- يكتسب الفرد مهارة التحلي بالصبر والتحمل والتأني، وذلك لحاجة كثير من الأعمال الخدمية لمثل هذه الصفات.

٧- يتسم بخلق رفيع، فهناك علاقة وثيقة بين أخلاق الفرد ومعايشته للقيم المجتمعية السوية وبين تحمل المسؤولية، فشعوره بالآخرين ممزوج بالرحمة والشفقة والإحساس بحاجتهم وبمشاعرهم والذوق في التعامل معهم، وقد تصل في قمتها وأعلى صورها إلى مستوى ((ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة)).

٨- اكتساب مهارات وخبرات من خلال الممارسات الخدمية التي يقدمها الفرد، وتعتمد الخبرات والمهارات المكتسبة على مجال ونوع الخدمة التي يقدمها للآخرين سواء كانت تعليمية أو صحية أو إدارية وغيرها، ومن المفيد أن تعمل المدرسة على تنويع الأنشطة الخدمية التي ينخرط الطلاب في ممارستها؛ مما يساعد على أن يكتسبوا مقدارا جيدا من المهارات والخبرات المتعددة بالإضافة إلى تنمية الشعور بالمسؤولية.

٩- يكتسب الفرد الشعور بالثقة بالنفس في حياته وأعماله ويتحمل نتائج تصرفاته، كما يكتسب ثقة الآخرين به والاعتماد عليه في أداء المهام.

١٠- يكتسب القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الموقف المناسب، وهذا ينتج عن الممارسة المستمرة في تقديم الخدمة للآخرين، والحاجة في

مواقف متكررة منها لاتخاذ قرارات قد تكون عاجلة في بعضها كالمواقف الإغاثية.

١١- يكتسب مكانة اجتماعية وقبولاً اجتماعياً ومحبة الناس، فبقدر تحمل الفرد لمسؤولية فئة ما ورعايتهم وتقديم المساعدة لهم فإنه يتبوأ مكانة قلبية واجتماعية بين هذه الفئة، ويصبح محط أنظارهم في جل أمورهم.

١٢- الشعور بالرضا والسعادة وانشراح الصدر، خاصة حين يرى آثارا إيجابية لأعماله الخدمية وسعادة في نفس المخدومين، وهو شعور لا يقدر درجته وجماله إلا من مارس مثل هذه الأعمال.

١٣- النضج، إذ يرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية من مستوى النضج لدى الفرد، بل يرى كيره المذكور عند قاسم (٢٠٠٨) بأنه يمكن أن يقاس نمو الفرد ونضجه الاجتماعي بمستوى المسؤولية الاجتماعية تجاه ذاته وتجاه الآخرين.

١٤- الوعي بالذات وتقبلها وتقبل واقعها الاجتماعي، فالشخص الذي يتفاعل ويتعامل مع فئات بحاجة للخدمة يجد نفسه أفضل حالا وقدرة؛ مما يجعله يتقبل واقعها ويحمد الله على ما فضله به على غيره.

١٥- التمكن والقدرة على تقدير الأمور والمشكلات وإدراك سبل التعامل معها، والقدرة على مواجهة وتخطي الصعاب والعقبات التي تعترض الإنسان بطرق تكيفية مباشرة.

وقد تناولت عديد من الدراسات موضوع المسؤولية الاجتماعية وأبرزت أهميتها وأكدت على ضرورة العناية بتنميتها لدى الجيل وتقديم البرامج التي تسهم في تعزيزها، ومن تلك الدراسات:

دراسة Hopkins (٢٠٠٠) حول أثر الزيارات الخدمية القصيرة على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب علم النفس، وتكونت عينة البحث

من ٥٠ طالبا مقسمين لمجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث شاركت المجموعة التجريبية في خمس زيارات، ثم طبق مقياس المسؤولية الاجتماعية على المجموعتين، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في الزيارات أكثر إحساسا بالمسؤولية الاجتماعية من طلاب المجموعة الضابطة.

دراسة Martinek و Schilling وJohnson (٢٠٠١) التي هدفت إلى تقييم المشروع المسمى بمشروع الجهد الذي قدم لطلاب المناطق متدنية الخدمات شمال كارولاينا والتي تعاني من السلوك العدواني والإجرامي واللامبالاة للشباب، بغرض تنمية المسؤولية لدى الطلاب تجاه سلوكهم وعملهم الأكاديمي داخل مجتمع المدرسة الابتدائية، وشمل المشروع برامج النادي الرياضي وبرامج التوجيه لأعضاء النادي، وقام الباحثين بمتابعة وملاحظة هذه البرامج لمدة ٦ أشهر على ١٦ طالب، كما أجريت مقابلات مع المشاركين في المشروع من المعلمين والموجهين والطلاب، وأظهرت النتائج أن برامج النادي ساعدت على تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب، كما ساعدت برامج التوجيه على نقل وممارسة قيم المسؤولية من ضبط للسلوك والتفاعل والمشاركة ومساعدة الآخرين في داخل الفصل.

دراسة المطرفي (١٤٢١/٢٠٠١) والتي هدفت إلى إبراز دور معلم التربية الإسلامية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية تجاه كل من الأسرة والجيران والأصدقاء والمدرسة والمجتمع، وأظهرت أن لمعلم التربية الإسلامية مكانة سامية تمكنه من القيام بالواجبات الملقاة على عاتقه، وأن له أهمية في تهذيب المجتمع وتنويره وتبصيره بما يمتلكه من معلومات وثقافة واسعة. وعليه واجبات ومسؤوليات عديدة تجاه أمته وأبنائه التلاميذ، خاصة فيما يتعلق بتنمية المسؤولية الاجتماعية.

دراسة السيد (١٤٢٣هـ) هدفت إلى معرفة دور النشاط الطلابي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة في استجابات العينة تشير إلى وجود علاقة موجبة بين النشاط الطلابي والمسؤولية الاجتماعية، الأمر الذي يدل على أن للنشاط الطلابي دوراً في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات المشاركات فيه .

ودراسة آل سعود (١٤٢٥/٢٠٠٤م) وهدفت إلى معرفة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في الرياض ودور المدرسة في تنميتها وأوجه القصور في ذلك والمعوقات التي تحد من هذا الدور، وطبقت على عينة تتكون من (١٣٦) معلمة و(٣٤٣) طالبة، وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة من الطالبات، وأن دور المدرسة أقل من المتوسط، وأن أهم المعوقات كثرة الأعباء الملقاة على المعلمات، وكثرة المقررات الدراسية التي تتسبب في إرهاق المعلمة والطالبة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية وبذل المزيد من الاهتمام بالأنشطة المدرسية الجماعية التي تساعد على تنميتها.

وهدفت دراسة قاسم (٢٠٠٨) إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من(٣٦طالباً) جميعهم درجاتهم متدنية في القياس القبلي على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعدد كل منها (١٨) طالباً، وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية أثبتت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في مستوى المسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

دراسة Dey وآخرون (2008) عن مدى اهتمام الكليات والجامعات بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية، حيث طبقت دراسة مسحية على حوالي ٢٣,٠٠٠ طالب و٩٠٠٠ من الهيئة التدريسية والأكاديمية وشؤون الطلاب لتقييم خمسة أبعاد في المسؤولية: السعي للتميز، تنمية النزاهة الشخصية والأكاديمية، المساهمة في المجتمع، احترام وجهات النظر الأخرى، تطوير التفكير الأخلاقي والقيمي. وأظهرت النتائج موافقة غالبية عينة الدراسة بشدة على أن تكون المسؤولية الشخصية والاجتماعية محورا رئيساً في التعليم في الكليات، بينما وافق عدد قليل على وجود هذا الاهتمام في الواقع الحالي، ما يشير إلى وجود فجوة واضحة بين ما يعتبرونه "يجب أن يكون" وما "هو واقع"، كما وافق كثير من العينة على أن الطلاب يتخرجون وقد أصبحوا أقوى في الأبعاد الخمسة من المسؤولية الشخصية والاجتماعية.

ودراسة مشرف (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م) وهدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لبعض المتغيرات، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

دراسة عثامنة وصمادي (٢٠١٠م) حول المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية أظهرت أن طلبة الجامعات المشمولين في هذه الدراسة

يتمتعـون بمستوى جيد من الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية عامة، جاء شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية نحو الأسرة بالمرتبة الأولى وتلاه إحساسهم بالمسؤولية نحو الوطن ثم إحساسهم بالمسؤولية نحو العالم. وجاء بعد ذلك شعورهم بالمسؤولية نحو الحي والزملاء والذات، وأظهرت وجود فروق دالة في إجابات العينة في متغير الجامعة لصالح الجامعات الخاصة، وكذلك في متغير نمط التنشئة الأسرية لصالح التنشئة الديموقراطية، بينما لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وأوصى الباحثان بمتابعة الاهتمام بتدريس المساقات التي تزيد درجة تحمل المسؤولية مثل مساقات التربية الوطنية والعلوم الإنسانية بشكل عام.

دراسة اللحياني (١٤٣٣/ ٢٠١١م) حول التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة، وأجريت على عينة من(٢٢٢طالبة)، وتم تطبيق كل من المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي لقبسGibbs، ومقياس المسؤولية الشخصية الاجتماعية للمزروع. وأظهرت النتائج وجود مستوى عال من المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة، وإلى وجود علاقة إيجابية دالة بين درجات التفكير الأخلاقي والدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية، كما أظهرت النتائج تأثر التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية بالمستوى الدراسي، فقد تبين وجود فروق دالة بين أفراد العينة لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

دراسة الديب وخليفة (٢٠١٤) هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، طُبق البحث على ١٦ تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الاجتماعية والانفعالية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ؛ مما يشير إلى فعالية التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

مشكلة الدراسة :

تمثل المرحلة الثانوية قمة الهرم التعليمي العام بالمملكة العربية السعودية ؛ ولذلك تتمركز أهدافها حول استكمال نمو الطلاب في إطار متناسق ومتوازن ومتكامل روحيا وجسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وإعدادهم لمواجهة الحياة . وطلاب هذه المرحلة بحاجة إلى تربية وتنمية مفهوم المشاركة الاجتماعية، وذلك من منطلق أن المشاركة تعبير عن الاهتمام والفهم لحاجات ومتطلبات المجتمع. وهم مطالبون بالالتزام والإحساس بمتطلبات المجتمع قبل الخروج إلى سوق العمل(المطرفي، ٢٠٠١).

كما تعد عملية تكوين الاتجاهات عند طالب المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة في حياته حيث أنها تحدد نظرته إلى نفسه وموقعه بين أفراد الأسرة والمجتمع، وبذلك تمثل المسؤولية الاجتماعية منعطفاً مهماً في حياة طالب الثانوي لما لها من اعتبارات خاصة مرتبطة باتجاهاته و دوره في الحياة (السهل والعسعوس، ٢٠٠٣، ٢٧٥).

وقد أكد Berman (١٩٩٠) في دراسته حول المسؤولية الاجتماعية على ضرورة أن تقوم المدرسة بمساعدة الطلاب لتطوير مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه المجتمع وتطوير ثقتهم بأنفسهم الأمر الذي يجعلهم قادرين على الإنجاز حتى على المستوى العالمي، وأكد أيضا على ضرورة الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية في البرامج التعليمية وأن تكون جزءاً من المناهج الدراسية وأنشطتها.

كذلك أوصت المؤتمرات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع بأهمية العناية بتنمية وترسيخ قيم المسؤولية الاجتماعية من خلال المؤسسات التعليمية، وأبرزت العديد من هذه الدراسات أثر المسؤولية الاجتماعية على نمو جوانب مهمة في شخصية الطالب كالتفكير والأخلاق وغيرها فضلاً عن أهميتها للمجتمع.

وتسهم مواد العلوم الشرعية وعلى وجه الخصوص مادة الحديث في تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ وذلك نتيجة عناية رسول الله صلى الله عليه وسلم بترسيخ خلق التآزر والتعاون والإيثار والعطاء والبر والإحسان والشعور بحاجات ومشكلات الآخرين ومساعدتهم، ومن ذلك قوله عليه الصلاة والسلام: ((كان الله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه)) (مسند الإمام أحمد ١٢/٢٩٣). ويؤكد قاسم (٢٠٠٨) بأن مفهوم المسؤولية في المجتمع العربي ارتبط ببعده الديني الإسلامي، وأن المسؤولية لها أهمية كبيرة في حياة المسلمين، إذ يعتبر الإسلام الحاضنة الرئيسة لهذا المفهوم.

وانطلاقاً من هذه الأهمية لمادة الحديث في تنمية المسؤولية الاجتماعية وما أوصت به المؤتمرات والدراسات من الاهتمام بتعزيز قيمها، تحاول هذه الدراسة الكشف عن مدى تضمين المسؤولية الاجتماعية في كتاب الحديث١ بالمرحلة الثانوية، وذلك بغرض تحديد جوانب الضعف وتقديم التغذية الراجعة لمطوري المنهج ومؤلفي كتبه.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى توافر قيم المسؤولية الاجتماعية في مستوياتها الشخصية والأسرية والمجتمعية والوطنية والإنسانية في كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

سؤال الدراسة:

إلى أي مدى تتوافر قيم المسؤولية الاجتماعية في مستوياتها الشخصية والأسرية والمجتمعية والوطنية والإنسانية في كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من التالي:

١- أهمية المسؤولية الاجتماعية لما لها من آثار إيجابية وضرورية للفرد والمجتمع.

٢- أهمية دور المدرسة ودور منهج الحديث على وجه الخصوص في تعزيز المسؤولية الاجتماعية.

٣- من الناحية النظرية فإن الدراسة تربط أهمية المسؤولية الاجتماعية بالأصول الشرعية الإسلامية التي تعتبر الباعث والدافع والمعزز لقيم وسلوك المشاركة المجتمعية لدى أفراد المجتمع المسلم بصفة عامة، والمجتمع السعودي بصفة خاصة، وذلك أن سياسة التعليم في المملكة تنطلق من الأسس والمبادئ الإسلامية.

٤- قدمت الدراسة جانبا نظريا فيما يتعلق بفوائد المسؤولية الاجتماعية التي تعود على الفرد.

٥- تفيد الدراسة المختصين بتطوير مناهج وكتب العلوم الشرعية خاصة كتب الحديث لتضمينها ما يعزز المسؤولية الاجتماعية في نفوس الشباب.

٦- تسهم الدراسة في لفت نظر معلمي العلوم الشرعية إلى أهمية المسؤولية الاجتماعية وتعزيزها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تناول موضوع المسؤولية الاجتماعية المتضمنة في كتاب الحديث ١ في المرحلة الثانوية طبعة ١٤٣٥/١٤٣٤هـ.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة عام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيم: هي " مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرفض، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز."(الجلاد ٢٠٠٨، ٣٨٤)

ويدور مفهوم المسؤولية الاجتماعية في فلك واضح ومحدد، فتعرفها اللحياني(٢٠١١، ٥١) بأنها "مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة وقيامه بما يسند إليه من مهمات وأعمال وإدراكه لآثار تصرفاته وأعماله الإيجابية والسلبية". ويعرفها Roufa (٢٠١١) بأنها حرص الفرد على تماسك الجماعة التي ينتمي إليها والسعي الحثيث لتحقيق طموحها. وترى شيرين عبدالوهاب (٢٠١١) أن المسؤولية الاجتماعية هي: مدى ما يلتزم به الفرد تجاه ذاته وتجاه جماعته التي ينتمي إليها وحرصه على تماسكها واستمرارها، والقيام ببذل قصارى جهده لتنفيذ ما يوكل إليه من أعمال والتزامه بتعاليم الدين والمبادئ الأخلاقية والسلوكية، وشعوره بالانتماء تجاه وطنه.

ويقصد بقيم المسؤولية الاجتماعية في هذه الدراسة: كل ما ينبغي أن يتضمنه كتاب الحديث للمرحلة الثانوية من قيم تبعث في نفس المتعلم الشعور والإحساس بأهمية دوره في مجتمعه، وتثير دوافعه وتمكنه من الاستجابة

السلوكية والعملية للقيام بواجباته في دوائر المجتمع المحيطة به انطلاقا من نفسه أولا - بكونه لبنة صالحة في النسيج الاجتماعي- ثم أسرته ثم مجتمعه المباشر المحسوس ثم الوطن فالأمة وأخيرا المجتمع الإنساني.

كتاب الحديث (١): هو كتاب الحديث المقرر على جميع طلاب المرحلة الثانوية نظام المقررات في المملكة العربية السعودية .

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في محتوى كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية طبعة عام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ، وتم استبعاد كتاب الحديث٢ ؛ لأنه خاص بالطلاب في المسارات الإنسانية، بينما يدرس كتاب الحديث١ لجميع طلاب المرحلة الثانوية، إذ إن المسؤولية الاجتماعية ينبغي أن تنمى عند جميع الطلاب بدون استثناء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتاب الحديث١ في المرحلة الثانوية، اعتماداً على وحدة الموضوع .

وتمثلت الإجراءات التي مرت بها الدراسة في التالي:

١- مراجعة الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية.

٢- تصميم أداة الدراسة .

٣- عرض الأداة على محكمين للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وتعديلها بناءً على ملاحظاتهم.

٤- تحليل كتاب الحديث١ ، إذ قام الباحث بإجراء تحليلين لثمانية عشر درسا من كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية وبفاصل زمني مقداره شهر من (١٠ رمضان إلى ١٠ شوال)، وكذلك تمت الاستعانة

بمحلل آخر لإجراء تحليل للدروس نفسها، للتأكد من ثبات التحليل، وتم تطبيق معادلة حساب معامل الاتفاق بين تحليلي الباحث، وكذلك بين التحليل الثاني للباحث وتحليل المحلل الآخر.

٥- تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات .

أداة الدراسة:

تمثلت الأداة المستخدمة في التحليل ببطاقة تحليل المسؤولية الاجتماعية، وتضمنت قائمة من العبارات صنفت ضمن خمسة محاور. وقد تم استخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين)؛ للتأكد من صدق أداة التحليل وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين، وتم الأخذ بما أجمعوا عليه.

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيق القائمة على (١٨) درساً مرتين من قبل الباحث، وأيضا مرة من قبل محلل آخر، ثم تمت معالجة ذلك إحصائيا باستخدام معادلة هولستي (طعيمة، ٢٠٠٤) وهي :

(م.ت=٢ج /س+ ص) حيث م.ت : معامل الاتفاق بين التحليلين. ج : مجموع الفقرات المشتركة بين التحليلين. س : عدد الفقرات التي وردت في التحليل الأول . ص : عدد الفقرات التي وردت في التحليل الثاني.

ويوضح الجدول (١) نتائج هذا التحليل، وكان معامل الاتفاق لمجموع العبارات بين التحليل الأول والثاني للباحث ٠,٨٨ وبنسبة ٨٨٪، ومعامل الاتفاق بين تحليل المحلل والتحليل الثاني للباحث ٠,٨٤ وبنسبة ٨٤٪، وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك ثباتاً جيداً ومناسباً لأغراض الدراسة وتؤكد صلاحية الأداة للتحليل.

جدول(١) نتائج ثبات الأداة من خلال تحليلي الباحث وتحليل المحلل الآخر

المحور	م	العبارة	تحليل المحلل	تحليل١	تحليل٢	المتفق بين تحليل ٢ والمحلل	معامل الاتفاق	المتفق بين التحليل ١ و ٢	معامل الاتفاق
المسؤولية الشخصية	١.	طلب العلم	٥	٣	٣	٣	٠,٧٥	٢	٠,٦٧
	٢.	الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية	١	٢	٢	١	٠,٣٣	٢	١,٠٠
	٣.	السعي للكسب الحلال وإتقان العمل	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٤.	استثمار الوقت بالمفيد النافع	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٥.	الاستقامة على الدين والاعتدال فيه	٨	١١	١١	٨	٠,٨٤	١٠	٠,٩١
	٦.	امتثال سلوك القدوة الحسنة	٣	٣	٤	٣	٠,٨٦	٣	٠,٨٦
المسؤولية الأسرية	٧.	بر الوالدين والإحسان إليهما	٣	٢	٣	٣	١,٠٠	٢	٠,٨٠
	٨.	حسن العشرة الزوجية	١	١	١	١	١,٠٠	١	١,٠٠
	٩.	حسن تربية الأبناء والعناية بهم	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	١٠.	حسن العلاقة بالأخوة والأخوات	١	١	٢	١	٠,٦٧	١	٠,٦٧
	١١.	حسن صلة الأقارب	٢	٤	٣	٢	٠,٨٠	٣	٠,٨٦
المسؤولية المجتمعية	١٢.	التعامل بأخلاق مع أفراد المجتمع	٥	٥	٥	٥	١,٠٠	٥	١,٠٠
	١٣.	حسن الجوار مع الجيران	١	١	٢	١	٠,٦٧	١	٠,٦٧
	١٤.	كف الأذى	١	١	١	١	١,٠٠	١	١,٠٠
	١٥.	السعي للإصلاح بين الناس	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	١٦.	الأمر بالعروف والنهي عن المنكر	١	١	١	١	١,٠٠	١	١,٠٠
	١٧.	بذل الخير ومساعدة أفراد المجتمع المسلم	٣	٢	٢	٢	٠,٨٠	٢	١,٠٠
المسؤولية الوطنية	١٨.	المحافظة على البيئة والمرافق العامة والمساهمة في إصلاحها	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	١٩.	الولاء والبيعة للحاكم المسلم ومناصحته	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢٠.	حب الوطن والمساهمة في تنميته ورقيه	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢١.	الدفاع عن الوطن	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢٢.	احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
المسؤولية الإنسانية	٢٣.	الدعوة إلى الله	٣	٥	٣	٢	٠,٦٧	٣	٠,٧٥
	٢٤.	نشر العلم وتقدير العلماء	٥	٦	٥	٤	٠,٨٠	٥	٠,٩١
	٢٥.	حسن التعامل مع غير المسلمين	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠

المحور	م	العبارة	تحليل المحلل	تحليل ١	تحليل ٢	المتفق بين تحليل ٢ والمحلل	معامل الاتفاق	المتفق بين التحليل ١ و ٢	معامل الاتفاق
	٢٦.	الدعوة للسلام والاستقرار العالمي	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢٧.	احترام الثقافات والتشارك معها في ظل تعاليم الإسلام	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢٨.	الدفاع عن حقوق الإنسان	٠	٠	٠	٠	١,٠٠	٠	١,٠٠
	٢٩.	التصدي للفكر الضال والإفساد	١	١	١	١	١,٠٠	١	١,٠٠
	٣٠.	المشاركة في الأعمال الإغاثية والتطوعية الإنسانية	١	١	١	١	١,٠٠	١	١,٠٠
المجموع			٤٥	٥٠	٥٠	٤٠	٠,٨٤	٤٤	٠,٨٨

الأساليب الإحصائية:

لقياس ثبات التحليل تم استخدام معادلة هولستي، وللإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي.

نتائج الدراسة:

سيتم الإجابة من خلال الجدول رقم (٢) عن سؤال الدراسة والذي نصه:

إلى أي مدى تتوافر قيم المسؤولية الاجتماعية في مستوياتها الشخصية والأسرية والمجتمعية والوطنية والإنسانية في كتاب الحديث١ المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

بالنظر للجدول (٢) نجد أن **محور المسؤولية الشخصية** احتل الترتيب الأول من بين جميع المحاور، إذ كان متوسط تكراراته ٩,١٧، حيث اهتم الكتاب بتوجيه الشاب المسلم في هذه المرحلة نحو مجموعة من القيم الخاصة بذواتهم والتي تسهم في رقيهم ورفعتهم، والذي ينعكس بدوره على

مجتمعهم، فالمسؤولية الشخصية تعد أساساً للأنواع الأخرى من المسؤوليات، فلو أن كل فرد شعر بمسؤوليته تجاه نفسه فاهتم بها فكان مستقيما على الدين والخلق، قدوة في سلوكه، طالبا للعلم، مهتما بصحته ومظهره، مستثمرا لوقته بما ينفع، لكانت الأسرة والمجتمع مجتمعا متميزا، فالفرد هو اللبنة الأولى التي يتكون منها المجتمع.

وهذا الاهتمام يتفق مع ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة Dey وآخرون (٢٠٠٨) ودراسة Gorden وآخرون (٢٠١١) حول أهمية أن تكون المسؤولية الشخصية جزءا أساسيا في التعليم.

وتصدرت قيمة الاستقامة على الدين والاعتدال فيه قيم المسؤولية الشخصية حيث وردت في (٢٦) موضوعا أي بنسبة ٤٩,٠٥٪ من إجمالي موضوعات الكتاب البالغ عددها (٥٣) موضوعا، وتقدمت هذه القيمة على عبارات جميع المحاور واحتلت الترتيب ١، وهذا يتناسب مع طبيعة الكتاب الذي غايته توجيه المتعلمين إلى الاستقامة على تعاليم الدين الحنيف، والتي إذا ما استقام عليها الفرد فإنه سيكون أكثر فعالية واهتماما بأمور العامة، فالدين هو أقوى حافز ودافع نحو عمل الخير، والعلاقة إيجابية بين التدين وخدمة الآخرين ويقول رسول الله عليه الصلاة والسلام ((إِنَّ مِن خِيَارِكُمْ أَحْاسَنَكُمْ أَخْلَاقًا)) صحيح مسلم٤/١٨١٠، بل أن الإسلام قد ذم من يكثر العبادة ويقصر في حقوق الناس ((قال رجل يا رسول الله إن فلانة يذكر من كثرة صلاتها وصيامها وصدقتها غير أنها تؤذي جيرانها بلسانها قال هي في النار...)) مسندأحمد١٥/٤٢١.

جدول(٢) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لقيم المسؤولية الاجتماعية في موضوعات كتاب الحديث١

المحور	م	العبارة	التكرار	٪ من إجمالي الدروس	الترتيب	متوسط المحور	ترتيب المحور
المسؤولية الشخصية	.١	الاستقامة على الدين والاعتدال فيه	٢٦	٤٩,٠٥	١	٩,١٧	١
	.٢	طلب العلم	١٠	١٨,٨٧	٦ م		
	.٣	الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية	٦	١١,٣٢	٩ م		
	.٤	السعي للكسب الحلال وإتقان العمل	٦	١١,٣٢	٩ م		
	.٥	امتثال سلوك القدوة الحسنة	٤	٧,٥٥	١٤م		
	.٦	استثمار الوقت بالمفيد النافع	٣	٥,٦٦	١٧م		
المسؤولية المجتمعية	.٧	كف الأذى	١٥	٢٨,٣٠	٢	٧,٨٣	٢
	.٨	التعامل بأخلاق مع أفراد المجتمع	١٢	٢٢,٦٤	٣		
	.٩	بذل الخير ومساعدة أفراد المجتمع المسلم	١١	٢٠,٧٥	٤ م		
	.١٠	الأمر بالعروف والنهي عن المنكر	٦	١١,٣٢	٩ م		
	.١١	حسن الجوار مع الجيران	٢	٣,٧٧	١٩ م		
	.١٢	السعي للإصلاح بين الناس	١	١,٨٩	٢١ م		
المسؤولية الأسرية	.١٣	بر الوالدين والإحسان إليهما	١١	٢٠,٧٥	٤ م	٦,٢	٣
	.١٤	حسن صلة الأقارب	١٠	١٨,٨٧	٦ م		
	.١٥	حسن العشرة الزوجية	٤	٧,٥٥	١٤ م		
	.١٦	حسن تربية الأبناء والعناية بهم	٤	٧,٥٥	١٤ م		
	.١٧	حسن العلاقة بالأخوة والأخوات	٢	٣,٧٧	١٩ م		
المسؤولية الإنسانية	.١٨	نشر العلم وتقدير العلماء	٨	١٥,٠٩	٨	٢,٨٨	٤
	.١٩	الدعوة إلى الله	٥	٩,٤٣	١٢ م		
	.٢٠	التصدي للفكر الضال والإفساد	٥	٩,٤٣	١٢ م		
	.٢١	حسن التعامل مع غير المسلمين	١	١,٨٩	٢١ م		
	.٢٢	الدعوة للسلام والاستقرار العالمى	١	١,٨٩	٢١ م		
	.٢٣	احترام الثقافات والتشارك معها في ظل تعاليم الإسلام	١	١,٨٩	٢١ م		
	.٢٤	الدفاع عن حقوق الإنسان	١	١,٨٩	٢١ م		

المحور	م	العبارة	التكرار	٪ من إجمالي الدروس	الترتيب	متوسط المحور	ترتيب المحور
	٢٥.	المشاركة في الأعمال الإغاثية والتطوعية الإنسانية	١	١,٨٩	٢١ م		
المسؤولية الوطنية	٢٦.	الولاء والبيعة للحاكم المسلم ومناصحته	٣	٥,٦٦	١٧	٠,٦٠	٥
	٢٧.	المحافظة على البيئة والمرافق العامة ، والمساهمة في إصلاحها	٠	٠	٢٨		
	٢٨.	حب الوطن والمساهمة في تنميته ورقيه	٠	٠	٢٨		
	٢٩.	الدفاع عن الوطن	٠	٠	٢٨		
	٣٠.	احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام	٠	٠	٢٨		

ومن الموضوعات التي تناولت جانب الاستقامة على الدين في الكتاب موضوع الحديث الثالث وهو الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال ((بدأ الإسلام غريباً ، وسيعود كما بدأ غريباً فطوبى للغرباء)) ، ووضح الكتاب في ص (٤٠) أن من صفات هؤلاء الغرباء " الاستقامة على الدين والتمسك بسنة النبي صلى الله عليه وسلم حين يرغب عنها الناس" ، وكذلك في الحديث الحادي عشر ص (٧٧) الذي أكد على ضرورة الاهتمام بصلاة العشاء وصلاة الفجر مع الجماعة ؛ لأنهما ثقيلتان على المنافقين حيث جاء في نص الحديث ((إن أثقل صلاة على المنافقين صلاة العشاء وصلاة الفجر ، ولو يعلمون ما فيهما لأتوهما ولو حبوا ، ولقد هممت أن آمر بالصلاة فتقام ، ثم آمر رجلاً فيصلي بالناس ، ثم أنطلق معي برجال معهم حزم من حطب إلى قوم لا يشهدون الصلاة فأحرق عليهم بيوتهم بالنار)).

كما تناول في القسم الثالث من الكتاب وهو قسم الثقافة الإسلامية مجموعة من الموضوعات المتعلقة بالاستقامة على الدين والاعتدال فيه ، ومن

ذلك موضوع حق الله وحق الرسول ص(١٣٦)، وموضوع الاستقامة ص(١٤٦)، وموضوع الدعاء ص(١٩٦)، وموضوع الذكر ص(٢٠١)، وموضوع القلوب وأمراضها ص(٢٣٢)، وموضوع الذنوب والمعاصي وآثارهما ص(٢٣٧)، وموضوع المحاسبة والتوبة ص(٢٤٨)، وموضوع الشيطان ومداخله ص(٢٥١)، وغيرها من الموضوعات .

ثم جاءت قيمة طلب العلم التي احتلت الترتيب (٦) على مستوى جميع العبارات، وتوفرت في عشرة موضوعات بنسبة ١٨,٨٧٪، ومن الأمثلة الواردة في الكتاب ما جاء في الموضوع الثاني في ص(١٦) و(١٨) من حث النبي على حفظ السنة، وكذلك أمر عمر بن عبدالعزيز بجمع الحديث وحفظه، وفي الحديث الأول ص(٢٨) ضرب رسول الله عليه الصلاة والسلام المثل بما بعثه الله به من الهدى والعلم بالغيث الكثير أصاب أرضا، وذكر في آخر الحديث ((فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم.....)) وجاء شرح لذلك في إرشادات الحديث ما يؤكد على أهمية العلم الشرعي وأهمية تعلمه، كما تناول الكتاب في ص(١٨٩) موضوع القراءة وأهميتها، وفي ص(٢١٩) تناول موضوع الابتعاث الذي تطرق فيه إلى الرحلة في طلب العلم .

ثم جاءت قيمة الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية، وقيمة السعي للكسب الحلال وإتقان العمل، وورد كل منهما في ستة موضوعات بنسبة ١١,٣٢٪، حيث وجدت قيمة الحفاظ على الصحة النفسية والجسدية مثلاً في الحديث الثاني عشر ص(٨١) الذي تناول حديث ((الفطرة خمس الختان، والاستحداد، وقص الشارب، وتقليم الأظافر، ونتف الآباط))، وفي موضوع التدخين ص(٢٢٢) تناول خطره وأضراره على الصحة.

وبالنسبة لقيمة السعي للكسب الحلال وإتقان العمل فقد وردت مثلا في نص الحديث العشرين ص(١١٩) ((وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه)) وفي إرشاداته ص(١٢٢)، وكذلك في موضوع العفة تناول في ص(١٥٢) العفة عن المسألة وذكر في ص(١٥٣) أن العفة باعثة على العمل والكسب حتى يؤمن الإنسان حاجاته ويسلم من الحاجة لغيره، وجاء في موضوع حقوق الإنسان في ص(١٨٦) "كفل الإسلام للمسلم حق العمل..... لكن المهم أن يكون العمل مباحاً مشروعاً ولا يترتب عليه مفسدة في الدين أو إضرار بالناس"، وفي موضوع الدعاء في ص(١٩٧) ذكر من شروط إجابة الدعاء "أن يكون مال الداعي حلالاً..." وذكر أدلة من القرآن والسنة، وفي موضوع الشباب ص(٢١٥) ذكر حديث ((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)) وفي ص(٢١٦) أكد على أهمية حرص الشباب المسلم على العمل المنتج النافع.

تلى ذلك قيمة امتثال سلوك القدوة الحسنة، وتوفرت في أربعة موضوعات بنسبة٧,٥٥٪، فجاءت مثلاً في نص الحديث الثاني وإرشاداته ص(٣٣) و(٣٤) والذي مطلعه ((من سن في الإسلام سنة حسنة فله أجرها وأجر من عمل بها ......))، وكذلك في موضوع الشباب ص (٢١٥) والذي أبان أن مما يتميز به الشاب المسلم مع نفسه أنه "يجتهد ليكون قدوة لغيره في عبادته وأخلاقه وسلوكه وهيئته وتصرفه وسائر شؤونه".

ثم جاءت قيمة استثمار الوقت بالمفيد النافع، في ثلاثة موضوعات بنسبة ٥,٦٦٪، فورد استثمار الوقت بالمفيد النافع في نص الحديث العشرين وإرشاداته ص(١١٩) و(١٢١) حيث كان مطلع الحديث ((لا تزول قدما عبد حتى يسأل عن أربع: عن عمره فيما أفناه ....))، كما تناول موضوع الوقت

وأهميته في ص(١٧٦) و(١٧٧) من حيث أهميته ومسؤولية الإنسان عن الوقت وحفظ الوقت، وفوائد تنظيم الوقت.

أما **محور المسؤولية المجتمعية** فقد جاء في الترتيب الثاني من بين المحاور، وبمتوسط حسابي مقداره ٧,٨٣، إذ وجه الكتاب إلى البعد عن كل أشكال الأذى المتعلقة بالنفس أو المال أو العرض، وأكد على التعامل بأخلاق مع الآخرين، وبذل الخير والمساعدة لمن احتاج إليه، وذلك لتحقيق أواصر الترابط والتكافل داخل المجتمع والذي ينعكس على قوة هذا المجتمع وتطوره.

وقد أشارت دراسة آل سعود (٢٠٠٤) إلى أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية كان أقل من المتوسط في حين كان مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات متوسطا، أي أعلى مما تقوم به المدرسة، الأمر الذي قد يشير إلى أثر الكتاب في ذلك. كما أوصت دراسة قاسم (٢٠٠٨) بالاهتمام بالجوانب الاجتماعية كغيرها من الجوانب المعرفية والانفعالية عند طلاب المرحلة الثانوية، ومن أهمها المسؤولية الاجتماعية.

وجاءت قيمة كف الأذى في مقدمة هذا المحور، وترتيبها الثاني على مستوى جميع العبارات، حيث تكررت في خمسة عشر موضوعا بنسبة ٢٨,٣٠٪، وذلك مثلا في درس الحديث الثالث عشر جاء في ص(٨٨) في النقطة ٩ من إرشادات الحديث أن كف الأذى من حسن الخلق . ودرس الحديث السادس عشر ص(١٠٠) الذي أمر باجتناب السبع الموبقات، وذكر منها السحر، وقتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وأكل الربا، وأكل مال اليتيم، وقذف المحصنات المؤمنات الغافلات، وكل هذه الأمور من الأذى في حق الآخرين والذي أمر الحديث باجتنابه، وفي درس الحديث الحادي والعشرين ص(١٢٤) المتمثل بقول النبي عليه الصلاة والسلام ((إن الظلم ظلمات يوم القيامة))، وفي الحديث الثاني والعشرين ص(١٣٠) الذي يقول

فيه النبي عليه الصلاة والسلام: ((أتدرون ما المفلس؟ قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي قد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسانه وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أُخذ من خطاياهم فطُرحت عليه، ثم طُرح في النار))، وأيضا تناول درس آفات اللسان ص(٢٢٦) أهمية حفظ اللسان وذكر من آفاته الغيبة والنميمة وقول الزور والقذف والفحش والسب والشتم وأورد الدرس آيات وأحاديث تنهى عن هذا الأذى.

ثم جاءت قيمة التعامل بأخلاق مع أفراد المجتمع وتكررت في اثني عشر موضوعا بنسبة ٢٢,٦٤٪من إجمالي موضوعات الكتاب، فعلى سبيل المثال ما ورد في موضوع الحديث الخامس في ص(٥٠) ذكر في النقطة الثالثة أن ما تتحقق به النشأة في طاعة الله فعل الواجبات وترك المحرمات التي منها الكذب والخيانة، وكذلك تناول الحديث الثالث عشر ص(٨٥) أهمية الأخلاق من خلال حديث رسول الله عليه الصلاة والسلام ((أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وإن كان محقاً، وببيت في وسط الجنة لمن ترك الكذب وإن كان مازحاً، وببيت في أعلى الجنة لمن حسُن خلقه))، ومن الأمثلة أيضا تناول الكتاب موضوع العفة ص(١٥١)، وموضوع الأخلاق وأهميتها ص(١٥٦)، وموضوع الصدق والكذب ص(١٦١).

تلاها قيمة بذل الخير ومساعدة أفراد المجتمع المسلم، والتي تكررت في أحد عشر موضوعا وبنسبة ٢٠,٧٥٪، ومن أمثلة ذلك ما جاء في الحديث التاسع عشر ص(١١٥) الوارد أعلاه ((صدقة جارية وعلم ينتفع به))، وكذلك ما ورد في ترجمة الراوي ص (١٢٥) في أنه " كان جواداً كريماً سخياً لا يكاد يمسك شيئاً، فكان إذا أعجبه شيء من ماله تصدق به يتأول قول الله

تعالى: ﴿ لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ ﴾ ..."، وفي ص (١٨٦) في موضوع حقوق الإنسان تناول حق التكافل الاجتماعي.

وجاءت بعد ذلك قيمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بتكرار قدره ستة موضوعات بنسبة ١١,٣٢٪، ومما ورد في ذلك ما جاء في إرشادات الحديث الثالث ص (٤٠) حول صفات العاملين بالدين منها أنهم يصلحون ما أفسده الناس بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما تناول الكتاب موضوعا كاملا عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في ص(١٧٢) تعريفه وحكمه وفضائله وشروطه وآدابه والفوائد المترتبة عليه وسوء عاقبه تركه، وفي موضوع الأخوة ص(١٨١) ذكر من حقوق الأخوة التناصح بين المسلمين والتآمر بالمعرف والتناهي عن المنكر، وأورد آية وحديثاً، كما تناول في ص(٢٣٩) واجب المجتمع في الوقاية من الذنوب والتخلص منها، وذلك من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأورد دليلاً من القرآن ودليلاً من السنة.

تلاها قيمة حسن الجوار مع الجيران جاءت في موضوعين بنسبة ٣,٧٧٪، إذ وردت ضمن إرشادات الحديث الثالث عشر ص(٨٨) حيث جعل الجيران من أولى الناس بحسن الخلق بعد الوالدين والأخوة والأقارب، وأيضاً في حديث الغضب ص٩٣ الذي من آثاره إيجاد القطيعة بين الجيران.

وجاءت في آخر هذا المحور قيمة السعي للإصلاح بين الناس وتكررت مرة واحدة بنسبة ١,٨٩٪، حيث وردت في موضوع آفات اللسان ص (٢٢٦) موضحاً فيها سبل الخير التي ينبغي أن ينشغل بها اللسان ومنها الإصلاح بين الناس كما جاء في الآية ﴿ لاَّ خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلاَّ مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاَحٍ بَيْنَ النَّاسِ...﴾ النساء ١١٤.

واحتل **محور المسؤولية الأسرية** الترتيب الثالث بين المحاور بمتوسط قدره ٦,٢٠ ، وهو في تقدير الباحث يعد اهتماما متوسطا ، وفي مقدمة الأمور التي أبرزها الكتاب في حق الأسرة أمر بر الوالدين والإحسان إليهما وحسن صلة الأقارب ، بينما كان الاهتمام ضعيفا بالنسبة لقيم حسن العشرة الزوجية ، وحسن تربية الأبناء ، وحسن التعامل مع الأخوة. والطالب في هذه المرحلة التي قد تسبق مرحلة الزواج لكثير من الشباب بحاجة إلى تنمية الإحساس والتعرف إلى المسؤولية الأسرية.

وإذا كانت دراسة عثامنة وصمادي (٢٠١٠) قد أظهرت أن المسؤولية تجاه الأسرة احتل المرتبة الأولى عند الطلبة فهو أمر يستدعي الاهتمام به في محتوى الكتب المدرسية خاصة أن الطالب مقبل على حياة أسرية جديدة ينبغي أن تؤسس على قواعد سليمة.

وجاءت قيمة بر الوالدين والإحسان إليهما في مقدمة المحور ، وتكررت في أحد عشر موضوعا وبنسبة ٢٠,٧٥٪ ، ومن ذلك ما ورد في الحديث التاسع عشر ص(١١٥) والذي قال فيه النبي عليه الصلاة والسلام ((إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاثة : إلا من صدقة جارية ، أو علم ينتفع به ، أو ولد صالح يدعو له)) ، كما تناول موضوع حقوق الوالدين في ص(٢١٠) و (٢١١) ، وتطرق في موضوع الشباب في ص(٢١٥) إلى ما يجب أن يتميز به الشاب المسلم في تعامله مع والديه.

وتكررت قيمة حسن صلة الأقارب في عشرة موضوعات بنسبة ١٨,٨٧٪ ، حيث وردت في إرشادات الموضوع الحادي عشر ص(٨٨) في النقطة (٨) وهي أن الأقارب من أولى الناس بحسن الخلق ، وفي موضوع السفر وآدابه ص(١٩٢) ذكر أنواعاً للسفر منه المحمود ، ومنه ما كان لصلة الأرحام ، كذلك تناول موضوع بعنوان صلة الرحم ص(٢١١) وناقش فيه معنى

الصلة، ومنزلة الرحم، ووجوب صلة الأقارب رغم القطيعة والأذى الصادر منهم، والآثار المترتبة على صلة الرحم، وتطرق في موضوع الشباب ص(٢١٥) إلى ما يتميز به الشاب المسلم في تعامله مع أقاربه من حبه لهم في الله حباً صادقا بريئاً من أي غرض...

ثم أن قيمة حسن العشرة الزوجية، وقيمة حسن تربية الأبناء والعناية بهم توفر كل منهما في أربعة موضوعات بنسبة ٧,٥٥٪، إذ وردت قيمة حسن العشرة الزوجية في موضوع الغضب ص(٩٣) حيث وضَح أن من آثار الغضب "تفكك الأسرة حين يقع الشجار بين الزوجين ويسبب الطلاق"، وفي الحديث الحادي والعشرين الذي تناول الظلم ص(١٢٦) وضَح صوره، ومنها "ظلم الزوجة بأخذ مالها من صداق أو راتب أو لعنها أو سبها أو شتمها أو ضربها، بغير سبب شرعي، أو ترك النفقة عليها، أو ترك نصحها وإرشادها إلى الخير" وأيضاً "ظلم الزوج بترك حقوقه التي تجب له، أو بهجره بغير وجه شرعي، أو بالإساءة إليه عند الآخرين بالكلام فيه بدون وجه حق، أو الخروج من بيته بغير إذنه، أو إدخال بيته من لا يرضاه أو خيانته في عرضه"

أما قيمة حسن تربية الأبناء والعناية بهم جاءت مثلاً في إرشادات الحديث التاسع عشرة ص (١١٧)، حيث وضَح أن الولد الصالح هو "من عمل والده إذا أحسن تربيته، ففيه الحث على حسن تربية الأولاد، فهم الذين ينفعون والديهم في الآخرة "، وكذلك وضَح في الحديث الحادي عشر ص(١٢٦) أن من صور الظلم "ظلم الولد بترك تربيته أو النفقة عليه، أو بأذيته بأي نوع من الأذى كضربه من غير سبب"

بينما توفرت قيمة حسن العلاقة بالأخوة والأخوات في موضوعين بنسبة ٣,٧٧٪، ومن ذلك ما جاء في آثار الغضب على الأسرة ص(٩٣) ومنه "توليد العداوة والبغضاء والكراهية بين الأفراد والأسر. وإيجاد القطيعة بين أفراد

الأسرة الواحدة" ، كذلك في ترجمة راوي الحديث الخامس عشر ذكر في معالم حياة الصحابي الجليل جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن سبب تخلفه عن غزوتي بدر وأحد أن والده رضي الله عنه كان يخلفه على رعاية أخواته التسع.

واحتل محور المسؤولية الإنسانية الترتيب الرابع بمتوسط تكرارات ٢,٨٨ ، ويعدُّ هذا اهتماما متواضعاً في ظل الانفتاح الثقافي العالمي الذي هو بحاجة إلى تربية شرعية تتناسب مع هذا الانفتاح وتؤسس لشباب يحمل بين جنبيه رحمة للناس تدفعه إلى تقديم الخير والعلم الذي معه للآخرين ، ويمتلك الخبرات والمهارات التي تمكنه من ذلك. وكان لقيمة نشر العلم خاصة الشرعي نصيبا جيدا في الكتاب ، ثم الدعوة إلى الله والتصدي للفكر الضال.

ويقترب ذلك مما أظهرته دراسة عثامنة وصمادي حيث جاء إحساس الشباب بالمسؤولية تجاه العالم في المرتبة الثالثة بعد الأسرة والوطن ، كما أكد مؤتمر المسؤولية الإنسانية والوطنية في جامعة أم القرى (١٤٢٥هـ) على ضرورة أن تقوم مؤسسات التعليم بدورها في تنمية هذه المسؤولية لدى المتعلمين.

ووردت قيمة نشر العلم وتقدير العلماء ، في ثمانية موضوعات بنسبة ١٥,٠٩٪ ، ومن ذلك ما جاء في الموضوع الثاني حول حفظ السنة وحث الرسول عليه الصلاة والسلام على تبليغها للناس فقال ((نضر الله امرءًا سمع مقالتي فوعاها ، ثم أدها إلى من لم يسمعها ، فرب حامل فقه لا فقه له ، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه)) ، وأيضاً في الحديث الأول ص(٢٨) قول النبي صلى الله عيه وسلم((فعلم وعلم)) ، وفي ارشادات الحديث في النقطة (٦) "دل الحديث على أهمية تبليغ العلم الشرعي ونشره بين الناس ، فالمسلم لا يكتفي بتعلم العلم فقط ، بل عليه أن يبلغه....، وفي موضوع الحديث التاسع عشر في ص(١١٥) الذي كان نصه ((إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاثة...)) وذكر منها علم ينتفع به .

وتكررت كل من قيمة الدعوة إلى الله وقيمة التصدي للفكر الضال والإفساد خمس مرات بنسبة ٩,٤٣٪ ، فمما جاء عن الدعوة إلى الله ما أكد عليه الكتاب في ص(٤٠) من أنه لا يجوز أن تكون غربة الدين في زمان أو مكان سبباً للتقاعس عن الدعوة إلى الله تعالى. وكذلك تناول في ص(١٤١) موضوع بعنوان الدعوة إلى الله تعالى، وتناوله من حيث أهميته وفضائله وغايته وأخلاقيات الداعية إلى الله والدعوة ببيان محاسن الدين الإسلامي.

أما قيمة التصدي للفكر الضال والإفساد فوردت على سبيل المثال في موضوع إنكار حجية السنة ص (١٢) و(١٣) وجاء التوضيح فيها أن غرض هؤلاء المنكرين هدم الدين وإفساده من الداخل قديما وحديثاً ، كما تناول في ص(٢١٦) و(٢١٧) الواقع المعاصر للشباب المسلم وأنه يتعرض لهجمة شرسة بأشكال وأساليب متنوعة وأن على الشاب المسلم أن يحذر من دعاة الضلالة فلا يصاحب المنحرفين، أو يكون أسيراً للقنوات المنحرفة فتزل قدمه ويضيع مستقبله، كذلك تناول في موضوع الاستشراق ص(٢٥٧) مفتريات المستشرقين حول القرآن الكريم والنبي عليه الصلاة والسلام والسنة النبوية المطهرة والفقه الإسلامى.

ووردت خمس قيم مرة واحدة تفرقت على موضوعات الكتاب وهى: قيمة حسن التعامل مع غير المسلمين، وقيمة الدعوة للسلام والاستقرار العالمى، وقيمة احترام الثقافات والتشارك معها في ظل تعاليم الإسلام، وقيمة الدفاع عن حقوق الإنسان، وقيمة المشاركة في الأعمال الإغاثية والتطوعية الإنسانية فكلها

فجاءت قيمة حسن التعامل مع غير المسلمين في إرشادات حديث الظلم ص(١٢٧)، إذ بين أن "الإساءة للآخرين وإيذاءهم بغير حق كالاعتداء عليهم في أنفسهم أو أموالهم أو أعراضهم، فمن قتل إنساناً بغير حق، أو ضربه، أو

شتمه، أو سبه، أو لعنه، أو أخذ ماله، أو أفسده، أو أذاه أي أذى في نفسه، أو ماله، أو عرضه فهو ظالم له، ومن منع إنسانا من أخذ حق من حقوقه، أو منعه من الوصول إليه بأي وجه من الوجوه فقد ظلمه" وأضاف أيضا "دل الحديث على تحريم الظلم كله قليله وكثيره، صغيره وكبيره، على المسلم والكافر، والقريب والبعيد، ومن أي أحد كان لأي أحد".

وأما قيمة الدعوة للسلام والاستقرار العالمي فجاءت في الحديث السادس عشر وإرشاداته ص(١٠٠) و(١٠٢) تحريم قتل النفس التي حرم الله إلا بالحق وذكر أن قتل النفس البريئة من أشنع الجرائم وأكبر الكبائر، وأنه يدخل في النفوس المعصومة الكافر المعاهد لقول النبي عليه الصلاة والسلام ((من قتل معاهداً لم يرح رائحة الجنة، وأن ريحها توجد من مسيرة أربعين عاماً)).

ووردت قيمة احترام الثقافات والتشارك معها في ظل تعاليم الإسلام في موضوع الحضارة الإسلامية تحت خاصية التفاعل والإيجابية للحضارة الإسلامية ص(٢٦٢): "فهي حضارة تتفاعل مع الحضارات الأخرى، فعنها نقلت أوروبا كثيرا من العلوم والفنون في الفكر والرياضيات والفيزياء والطب والفلك، وأيضا فإن الحضارة الإسلامية قد تفاعلت وأفادت من الحضارات التي سبقتها في التنظيمات الإدارية والصناعات وغيرها. ولقد كان أجل ما قدمته الحضارة الإسلامية للإنسانية: المبادئ الإيمانية والقيم الخلقية والتشريعات الربانية مع ما كان لها من إسهام متميز في العلوم والمعارف المختلفة".

وتناول الكتاب موضوعا بعنوان الدفاع عن حقوق الإنسان ص(١٨٤-١٨٧) من حيث المفهوم والأنواع من حق الحياة والحرية والتملك والتكافل الاجتماعي. أما قيمة المشاركة في الأعمال الإغاثية والتطوعية الإنسانية فقد جاء في مقدمة الحديث الثاني ص(٣٣): "جاء ناس من الأعراب إلى رسول

الله صلى الله عليه وسلم عليهم الصوف فرأى سوء حالهم، قد أصابتهم حاجة، فحث الناس على الصدقة فأبطأوا عنه حتى رئي ذلك في وجهه، ثم أن رجلاً من الأنصار جاء بصرة من ورق ثم جاء آخر ثم تتابعوا حتى عرف السرور في وجهه"

واحتل **محور المسؤولية الوطنية** الترتيب الخامس والأخير، حيث بلغ متوسط تكراراته ٠,٦، مما يشير إلى أن الاهتمام بالمواطنة كان غائبا تقريباً، حيث لم يتوافر ذلك في الكتاب سوى توافرا ضعيفا لقيمة الولاء والبيعة للحاكم المسلم ومناصحته، التي تكررت في ثلاثة موضوعات بنسبة ٥,٦٦٪، منها ما ورد في إرشادات الحديث الثامن عشر أن "من غش الرعية: عدم الوفاء ببيعة الحاكم والخروج عليه، وترك النصح له، والسكوت عن بيان الحق له، وتزيين المنكر له وتقبيح المعروف"، كذلك تناول في ص(٢٠٦- ٢٠٨) موضوع حقوق الراعي والرعية.

أما القيم الأخرى المتمثلة في: قيمة المحافظة على البيئة والمرافق العامة والمساهمة في إصلاحها، وقيمة حب الوطن والمساهمة في تنميته ورقيه، وقيمة الدفاع عن الوطن، وقيمة احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام فلم ترد في الكتاب.

وقد أوصى مؤتمر المسؤولية الإنسانية والوطنية المشار إليه في المحور السابق على ضرورة أن يكون للمدرسة دور بارز في ترسيخ قيم المسؤولية الوطنية والإنسانية لدى الناشئة، والتأكيد على ضرورة تنمية الوعي بالمسؤولية الوطنية والإنسانية لدى الناشئة من خلال كافة المقررات الدراسية والمناشط، بهدف إحداث تكامل في الخبرات المقدمة للمتعلمين، وأكد Kaye (٢٠١٠) وMayhew and Engberg (٢٠١١) على أهمية تعليم المسؤولية الوطنية، كما أشار قاسم (٢٠٠٨) إلى أن "أبنائنا يحتاجون إلى تنمية هذا المجال

وعدم الاستهتار به وإكسابهم القيم والمبادئ الأصيلة التي تحث على الوحدة والتلاحم والإيثار والحرص والغيرة على مصلحة الوطن أولا وأخيرًا"، كما أظهرت دراسة Serpell وآخرون (٢٠١١) أهمية دور المنهج في تنمية المسؤولية الوطنية.

والطالب في المرحلة الثانوية بحاجة لتقوية مواطنته وتعميق حبه وانتمائه للوطن، فهذه الفئة من العمر قابلة للتأثر بأي إثارة تمس وطنه، والتي قد تؤدي به إلى عواقب غير محمودة، كما حدث في مصر والشام والعراق وليبيا واليمن في السنوات الأخيرة، حيث كان أكثر المشاركين في هذه الأحداث هم من الشباب.

التوصيات:

بعد إبراز النتائج السابقة تقدم الدراسة بعض التوصيات:

١- إعطاء المسؤولية بمحاورها المختلفة مزيدا من الاهتمام.

٢- الاهتمام بصورة أكبر بالمسؤولية الوطنية والتي أهملت بشدة في كتاب الحديث١ رغم أهميتها في هذه المرحلة، وضرورة تضمين قيم المسؤولية الوطنية التي لم تضمن في محتوى الكتاب وهي:

أ. المحافظة على البيئة والمرافق العامة، والمساهمة في إصلاحها.

ب. حب الوطن والمساهمة في تنميته ورقيه.

ت. الدفاع عن الوطن.

ث. احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام .

٣- إعطاء المسؤولية الإنسانية عناية أكبر خاصة تلك القيم الضعيفة جدا وهي:

أ. حسن التعامل مع غير المسلمين.

ب. الدعوة للسلام والاستقرار العالمي.

ت. احترام الثقافات والتشارك معها في ظل تعاليم الإسلام.

ث. الدفاع عن حقوق الإنسان.

ج. المشاركة في الأعمال الإغاثية والتطوعية الإنسانية.

٤- تدريب معلمي العلوم الشرعية خاصة معلمي الحديث على الاهتمام أكثر وتفعيل موضوعات المنهج المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية.

٥- العناية بالشراكة التكاملية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى لدعم وتعزيز المسؤولية لدى الجيل.

٦- تصميم وحدات دراسية تكاملية بين مقرر الحديث مع مقررات أخرى لها اهتمام بموضوع المسؤولية كالعلوم الاجتماعية والمهارات الحياتية .

٧- إنشاء وحدة أو إدارة في وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن التخطيط والتصميم والتقويم لبرامج مدرسية تساعد الطلاب على تحمل المسؤولية المجتمعية والوطنية والإنسانية.

المقترحات:

تقترح الدراسة إجراء :

١- دراسة عن اتجاهات معلمي العلوم الشرعية نحو المسؤولية الاجتماعية ومدى ممارستهم لها .

٢- دراسة تجريبية حول تفعيل موضوعات مقترحة في منهج الحديث لتعزيز المسؤولية بمختلف محاورها.

* * *

المراجع:

القرآن الكريم

- البخاري ، محمد إسماعيل . **صحيح الإمام البخاري**. موقع الحديث الشريف. وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- مسلم بن الحجاج . صحيح الإمام مسلم . موقع الحديث الشريف. وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- بن حنبل ، أحمد . مسند الإمام أحمد. موقع الحديث الشريف. وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
- القضاعي ، محمد. **مسند الشِّهاب** ، مؤسسة الرسالة بيروت الطبعة الثانية ١٤٠٧ هـ تحقيق حمدي عبدالحميد.
- الألباني ، محمد ناصر الدين. **سلسلة الأحاديث الصحيحة**. موقع الشيخ الألباني ، رابط : http://www.alalbany.net/4263
- الجلاد ، ماجد.(٢٠٠٨).المنظومة القيمية لدى طلبة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء بعض المتغيرات .**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية - السعودية** , مج ٢٠ ، ع ٢ ، ص ص ٣٦٦ - ٤٣٠.
- آل سعود ، مشاعل بنت عبدالله. (١٤٢٥هـ). **دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية**. رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .
- الحبيب ، فهد إبراهيم. (١٤٢٦هـ) . **الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة** . بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في منطقة الباحة في المملكة العربية السعودية.

- الخراشي، وليد.(١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية**. رسالة ماجستير. قسم الدراسات الاجتماعية. جامعة الملك سعود، الرياض.
- الديب، محمد وخليفة، وليد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. ٣(٢) ص ص ١٢٣- ١٨٢ .
- زهران، حامد عبدالسلام(٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة. عالم الكتب.
- الزهراني، عيسى. (١٤١٨هـ/١٩٩٧م).**المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة**. رسالة ماجستير. قسم علم النفس.كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- آل سعود، مشاعل بنت عبدالله. (١٤٢٥هـ). **دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية**. رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض .
- السهل، راشد والعسعوسي، ناصر. (١٩٩٤)، اتجاهات المراهقين نحو تحمل المسؤولية الشخصية والأسرية في دولة الكويت. **مجلة الإرشاد النفسي** .العدد الثالث، جامعة عين شمس.
- السيد، هيا.(١٤٢٣/ ٢٠٠٣م).**النشاط الطلابي ودوره في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى.
- عبدالوهاب، شيرين محمد. (٢٠١١). **فعالية برنامج إرشادي للشعور بالأمن النفسي ودوره في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب جامعة المنصورة.

- عثامنة، صلاح وصمادي، أحمد.(٢٠١٠م). **المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية**، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي العالي في بيروت لبنان . ص ص ٤٥٤- ٤٦٩.
- قاسم، جميل محمد .(١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير . قسم علم النفس . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .
- كردي، سميرة.(٢٠٠٣). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، **مجلة علم النفس** . الهيئة المصرية العامة للكتاب.١٧ (٦٥).ص.ص١١٠ – ١٤١.
- اللحياني، أزهار.(١٤٣٢هـ/٢٠١٠). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير . كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- **مؤتمر المسؤولية الوطنية والإنسانية للمؤسسات التربوية في ضوء تحديات العصر المنعقد** في الفترة من ٥- ٦/جمادى الأولى /١٤٢٥هـ٢٣- ٢٤/يونيو٢٠٠٤م كلية التربية –جامعة أم القرى–مكة المكرمة الكتاب العلمي للمؤتمر . ص ٢٩- ٣١.
- المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي بعنوان **الشباب والمسؤولية الاجتماعية في العالم الإسلامي** المنعقد في جاكرتا بجمهورية أندونيسيا في الفترة بين ٢٣- ٢٥/١٠/١٤٣١ه الموافق ٢- ٤/١٠/٢٠١٠م.
- مشرف، ميسون. (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة

- المطرفي، علي مصلح (١٤٢١هـ) .**المعلم وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم المناهج وطرق التدريس.
- المنابري، فاطمة عبد العزيز. (٢٠١٠) . **الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.
- **ملتقى العطاء الثاني** المنعقد في أبو ظبي بداية شهر صفر لعام ١٤٣٠ يناير ٢٠٠٩. صحفه الجزيرة رابط :

http://www.alriyadh.com/2009/02/02/article406576.html

- نجاتي، محمد عثمان.(٢٠٠٢).**الحديث النبوي وعلم النفس**. دار الشروق. بيروت.

- Berman, Sheldon. (1990) . Educating for Social Responsibility. Educational Leadership. Service Learning. November (1990) p 75-80
- Corporation for National and Community Service (CNCS) Site, Retrieved on 5thAgust 2014, http://www.nationalservice.gov/about/who-we-are
- Cristina, B., Guilhermina, R., Ivone, D., &Rui, N. (2013). Social responsibility: A new paradigm of hospital governance?. Health Care Analysis. 2(4). 390-402.
- Dey, Eric L. and Associates.(2008). More on Personal and Social Responsibility? ,Association of American Colleges and Universities. Should Colleges Focus

- Hopkins, S. (2000). Effects of short–term service ministry trips on the development of social responsibility in college students. Diss. Abs. Inter., l61, (5-B), 2796.
- Kaye, Cathryn Berger. (2010). The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action. Second Edition. Free Spirit Publishing. 256 pp.
- Martinek, Tom; Schilling, Tammy; Johnson, Dennis.(2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. The Urban Review, 33(1), 2001
- Mayhew, Matthew J. ; Engberg, Mark E. (2011). Promoting the Development of Civic Responsibility: Infusing Service-Learning Practices in First-Year "Success" Courses. Journal of College Student Development, 52 (1) p20-38 .
- Roufa, A. (2011). The Corporate Social responsibility Disclosure: A Study of Listed Companies in Bangladesh . Business and Economics Research Journal, 2 (3), 19-32
- Serpell, Robert; Mumba, Paul; Chansa-Kabali, Tamara. (2011). Early Educational Foundations for the Development of Civic Responsibility: An African Experience. New Directions for Child and Adolescent Development, n(134) p77-93 .

❊ ❊ ❊

- ar-Rezzi, D. (2012). Principles and rules of ethical behavior as an effective link betweeninstitutions governance and combating corruption (In Arabic). *Journal of Islamic University of Economic and Administrative Studies,* 20 (2), 245-299.
- *Seminar on the System of Values of Higher Education,* organized by the College of Arts and Humanities at the University of Agadir in cooperation with the International Institute of Islamic Thought, and the Branch of the National Forum for Higher Education and Scientific Research in Agadir in the College of Arts and Humanities, 3-4 January 2012.
- *Seminar on Work Ethics in Government and Private Sectors,* organized by the Institute of Public Administration in Riyadh, 20 Muharram 1426.
- ash-Shahin, G. (2010). The impact of social, economic and religious values on students teachers attitudes in teacher preparation institutions towards teaching profession in Kuwait (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* University of Bahrain,June 2010, 11 (2), 151 - 178.
- ash-Shayib, M. (2014). The Degree of practicingscientific values by the students of College of Science in Yanbu University and Taibah Universityfrom their perspective (In Arabic). *Journal of Najah University for Research (Humanities),* 28 (3). 547-570.
- at-Taiyar, B. M. (2014). The reality of presenting values in lectures by female faculty members at King Saud University from the perspective of the female students (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain. 15 (4), 409-448.
- Values Project to consolidate the Islamic values in all teaching and learning processes (In Arabic), organized by the Deanship of Graduate Studies and Dean of Student Affairs, Taibah University, al-Madinah al-Munawwarah, 30 Muharram 1435 H. Retrievedon 07/08/2015, from
- http://live.taibahu.edu.sa/news_video.aspx?nid=27
- Zaki, K. (2012).*Behavioral discipline of faculty members in Saudi universities in light of Islamic ethics from the prospective of their students* (In Arabic). Unpublished mater thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Educational Planning and Administration.
- az-Zu'bi, I. (2012). Perceptions of faculty members and students of ethics of teaching practices at Taibah University (In Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (7). 383-397.

* * *

(Justin),Organized by King Saud University during the period of 21-22 / 2/2006.
- al-Ghamdi, H. A. (2010). A Proposed framework for the Charter of Professional Ethics of faculty members at higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Resalt Al-Khaleej*, 117, 157-202.
- al-Hakami, I. H. (2003).The professional competencies required for the university instructor from the prospective of his students and its relation to some variables (In Arabic). *Journal of Resalt Al-Khaleej Al-Arabi*, 90.
- al-Hasan, A. (2012). University and the development of culture of change values:Case study of Bakhtalruda University at Sudan(In Arabic). *Philadelphian Seventh International Conference - Culture of change*, November 2012.
- al-Hussain, F. (1429).*Work ethics for graduates of university education from the perspective of Islamic Education* (In Arabic). PhDdissertation, Collegeof Education, Umm Al-Qura University.
- Ibrahim, M., &Mousa, H. (2003).*Values and variables of the twentieth century among young university students in Egypt*(In Arabic). College of Education, Benha University, Egypt.
- al-Ma'ani multilingual and multidisciplinarydictionary and lexicon. Retrieved on 01/10/1435 H, from
- http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AF%D9%88%D8%B1/
- Makroum, A. (2004). The expected contributions of university education in the development of citizenship values (In Arabic). *Future of Arab EducationJournal*, Arab Center for Education and Development, Egypt, 10 (33), 47-129.
- Malkawi, F., &Odah, A. (2006).*Location of values in higher education* (In Arabic). Electronic copy, retrieved on January 11, 2015.
- Mana'i, R. (2013).Studying at Yarmouk University and its impact on the development of values amonglearners from the perspective of faculty members (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, University of Bahrain, March 2013, 14 (1), 345-370.
- Nashwan, Y. (1406 AH).*Organizational behavior management in the educational supervision system in UNRWA schools in Gaza Strip* (In Arabic). Master thesis, Ain Shams University, Cairo.
- Obaid, W. (2006). Coordinates of the moral dimension in the formation of the university instructor (In Arabic). *A paper submitted to the Annual National Conference Thirteenth*(Fifth Arab Conference), 26-27 November, 2006.
- Qalyoubi, A. (1432 AH).*The extent to which female faculty members at the University of Umm Al-Qura perform their educational task in light of the overall quality standards*(In Arabic). PhD dissertation, Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Islamic Education.

List of References:

- Abu Dawoud, S. A. (2015).*Sunan Abu-Dawoud*.al-Islam website: The Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance (In Arabic). The Prophetic Hadith Encyclopedia. Retrieved on August, 13, 2015, formhttp://hadith.al-islam.com/Page.aspx?pageid=192&BookID=28&PID=4169
- AbuHashish, B. (2010). The role of Colleges of Education in the development of citizenship values among students teachers in Gaza Province (In Arabic). *Journal of Al-Aqsa University (Seriesof Humanities)*, January 2010,14 (1), 250-279.
- Admission and Registration Deanship, King Saud University, statistics of students enrolled in 1435/1436 H (In Arabic).
- Admission and Registration Deanship, Prince Sattam ibn Abdulaziz University, statistics of students enrolled in 1435/1436 H (In Arabic).
- al-'Ajez, F. (2007). The role of the Islamic University in the development of some values from the perspective of students (In Arabic). *Journal of Islamic University for Humanities*,25 (1), 370-410.
- Barhoum, A. (2009).*The role of teacher in the promotion of faith values among secondary school students in the West of Khan Younis and Gaza Directorates from the perspective of students (In Arabic).*Master thesis, College of Education Islamic University, Gaza.
- al-Bayhaqi, A. H. (2015).*Grand Sunan.* Islam-Web site (In Arabic), The Prophetic Hadith Encyclopedia. Retrieved on August 10, 2015, formhttp://library.islamweb.net/hadith/display_hbook.php?bk_no=673&hid=19135&pid=
- ad-Doughan, K. (2009). The quality requirements of the university instructor (In Arabic). *Website of Arab Thought Foundation*. Retrieved on 03/14/2015, fromhttp://arabthought.org/content/%D9%85%D8%AA%D8%B7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%AA%D8%A7%D8%B0-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D9%8A-%D8%AF-%D8%AE%D8%A7%D9%84%D8%AF-%D9%85%D8%AD%D9%85%D8%AF-%D8%lA7%D9%84%D8%AF%D9%88%D8%BA%D8%A7%D9%86
- ad-Duwailah, A. (2014). The reflection of cultural openness on the values of citizenship among Kuwaiti youth (In Arabic). *Journal of Law and Humanities*,University of Zian Ashour,Djelfa, Algeria, 17, 266-302.
- al-Ghamdi, H.A. (2006). Muslim teacher profession ethics and their impact on moral education of the individual and society (In Arabic). *The Thirteenth Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*

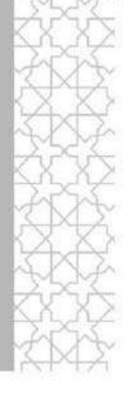
The Extent of Including Social Responsibility Values in Hadith Textbook in the Secondary School

Dr. Talal ibn Muhammad Farhan Al-Mu'jel
Department of Curricula and Teaching Methods / College of Education
King Saud University

Abstract:

This study aimed at identifyingthe extent to whichsocial responsibility values have been included in the textbook of Hadith1(Sayings of Prophet Muhammad, peace be upon him) in secondaryschool in the Kingdom of Saudi Arabia. Content analysis approach was used depending on the unit topic. An analysis list was designed which included 30 phrases in five themesof responsibility: personalresponsibility, familyresponsibility, communityresponsibility, nationalresponsibility and humanitarianresponsibility.The results revealedthat these themes received uneven attentionwhere the foremost of which wasthe personal responsibility, followed by the socialresponsibility, followed by the family responsibility. However, humanitarian responsibility and national responsibility did not receive attention. At the level of phrases, the foremost of which wasintegrity and moderation of religion, followed byabstention of harm, followed bydealing ethically with members of the community, followed byhonoringparents and treating them kindly and finally doing good and helping people of the Muslim community.Phrases that had noplace and were not available in the textbook were: preserveenvironment and public facilities and contribute to repairingthem, lovehomelandand contribute to developing and advancing it, defend homeland, respect law and discipline and maintain order. The study provided a number of recommendations and suggestions.

Key word: Social responsibility – Hadith textbook – secondary school.



فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

د. منى بنت سعد الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس

د. أماني بنت محمد الحصان
قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن



فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

د. منى بنت سعد الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس

د. أماني بنت محمد الحصان
قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات للمرحلة الابتدائية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. تكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبةً معلمةً، تم توزيعهن على مجموعتين: (٣٤) طالبةً معلمةً في المجموعة الضابطة، التي خضعت للتدريس باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، و(٢٣) طالبةً معلمةً في المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي .أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة في اختبار استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل من مستوى التوضيح والتفسير تعزى لطريقة التدريس، بينما أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq$٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة في اختبار استيعاب المفاهيم في مستوى التطبيق تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha \geq$٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس.

الكلمات المفتاحية: (فاعلية، إستراتيجية التدريس التبادلي ، استيعاب المفاهيم ، الدافعية للتعلم، الطالبة المعلمة).



المقدمة:

تسعى كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن من خلال برامجها و خططها الدراسية إلى تحقيق أعلى معايير الجودة وفق متطلبات الاعتماد الاكاديمي ؛ وذلك من خلال إعداد مخرجات جيدة في مجال التربية والتعليم.

ولا يتأتى هذا إلا من خلال تقديم برامج تقدم مخرجات نوعية تحقق متطلبات سوق العمل في عصر الاقتصاد المعرفي. فطبيعة العصر وما يتصف به من تقدم علمي ومعرفي وتقني، فرض على المؤسسات التربوية والتعليمية جملة من التحديات، يأتي في مقدمتها الحاجة الماسة لتطوير العملية التعليمية على مختلف مستوياتها. (الكندري والمنصوري والعوضي، ٢٠١٢).

ويرى التربويون أن تطوير الممارسات التدريسية في العملية التعليمية يتطلب من مؤسسات إعداد المعلمين إعداد وتأهيل معلمين أكفاء، لديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في المواقف التعليمية المتنوعة، والقدرة على توظيف مستجدات التقنية في العملية التعليمية (فلمبان، ٢٠٠٤ ؛ Chye, King, & Seng, 2005 ؛ أحمد، ٢٠١١ ؛ Saifain, 2011 ؛ النجار، ٢٠١٢).ونتيجة لهذا شهدت المنظومة التعليمية تطورًا هائلاً، أدى إلى ظهور استراتيجيات تدريسية حديثة، جعلت العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم. (Saifain, 2011). وهذا ما تؤكده وتستند اليه طريقة التدريس التبادلي بما تنضوي إليه من أنشطة تعليمية تعزز الدور الايجابي للمتعلم، وتساعده على تنظيم تعلمه وزيادة حيويته وإثارة دافعيته نحو التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى معرفة الاتجاه الصحيح نحو المعرفة الجديدة وتمثيلها داخل بنيته المعرفية، وزيادة فاعلية استيعابه لمفاهيمها. (أبانمي، ٢٠١٢ ؛عبدالقادر، ٢٠١٢ ؛ الكندري وآخرون، ٢٠١٢ ؛

الشلهوب، ٢٠١٣ ؛ الربيعي، ٢٠١٣ ؛ العلاّن، ٢٠١٣ ؛ القميزي، ٢٠١٤). فما من شك أن استيعاب المفاهيم من أهم أهداف عملية التعلم، والذي ينادي به توجه التنور العلمي، إذ يعمل تطوير الفهم العلمي والاستدلال المبني على المعلومات السابقة على تعميق الفهم وزيادة الاستيعاب؛ لذلك من الأهمية بمكان أن يكون لدى المتعلم الفهم والاستيعاب المرسخ للمفاهيم العلمية الأساسية. (زيتون، ٢٠٠٤ أ؛ صبري وأبو الفتوح، ٢٠٠٤). وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching، التي اقترحها (Brown & palincsar,1985)، من الأساليب التي قد تسهم في تحقيق ذلك، ويوصف التدريس التبادلي بأنه إستراتيجية تفاعلية، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب عند الطلاب، اذ تمكنهم من القراءة العميقة ومحاولة سبر أغوار النص، وتهتم بتدريب الطلاب على التخطيط الجيد للموضوع، ومراقبة تركيزهم في أداء المهمات، وتقويم مستوى هذا الأداء بعد الانتهاء من انجاز هذه المهمة. (العبيدي، ٢٠١٣ ؛قرشم وعيسى، ٢٠١٢ ؛ العلوي، ٢٠١٢ ؛ الميعان، ٢٠١٣).

وقد تطورت فكرة التدريس التبادلي وتجاوزت مرحلة الأفكار الأولية التي صاغها منظرو التعلم الاجتماعي، مثل فجوتسكي Vygostky وباندورا Bandura، خاصة تلك التي أكدت على أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له تأثيره الفعال في عملية التعلم، وأصبح معروفاً أن وعي الطلاب بأنشطة التنظيم الذاتي Self-regulation تجعله أكثر تفاعلاً مع الآخرين. مما حدا بكل من palincsar من جامعة متشجان و Ann brown من جامعة الينوي، للأعوام ١٩٨٤- ١٩٨٦ لتطوير تكنيك التدريس التبادلي بهدف زيادة الفهم القرائي لدى الطلاب بصفة عامة والطلاب ذوي صعوبات التعليم بصفة خاصة. (الفرماوي، ٢٠٠٣ ؛ الكبيسي، ٢٠١١ ؛ جربوع، ٢٠١٤).

وعرفها (Palinscar & Brown, 1985) بأنها إستراتيجية يتبادل من خلالها المعلم والطلبة الأدوار من خلال مراحل أربع هي: التنبؤ، وطرح الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص، من أجل فهم المادة المقروءة. ومن خلال ما تقدم من تعريف لإستراتيجية التدريس التبادلي يتضح أن لهذه الإستراتيجية، أربعة استراتيجيات فرعية في التنظيم الذاتي للفهم، وهي: التنبؤPrediction، والتوضيح Clarifying، وطرح الأسئلة Question Generation، والتلخيص Summarizing.(الجمل، ٢٠٠٥؛ أدعيس، جوارنة، جوارنة، ٢٠١١؛ الكساب، ٢٠١١؛ جربوع، ٢٠١٤). وفيما يلي توضيح لهذه الاستراتيجيات الفرعية:

١- إستراتيجية التنبؤ/ التوقع Prediction:

وهي رؤية مستقبلية لشيء ما أو ظاهرة ما تعتمد على المادة أو المعلومات المتاحة والأحكام الذاتية، من خلال ما يجري من مقابلات أو دلالات احصائية، تم استخلاصها من تطبيق اختبارات متعلقة بفرد أو مجموعة أفراد أو مواقف. وتشير إلى قدرة الطلبة على عمل توقعات عمّ سيناقشه النص المراد تعلمه، وهذه العملية تساعد الطلبة على ضبط استيعابهم باستخدام صور النص، ويزودهم بمعرفة الفكرة الرئيسة من النص. وتكمن أهمية التنبؤ بأنه يوجه الطلبة إلى وضع هدف من قراءتهم نصاً ما، ومساعدتهم على مراقبة مدى استيعابهم له، الأمر الذي يكفل لهم تفاعلاً أكبر معه. (Borich,2004;Seymour,2003). ويختلف ترتيب هذه الاستراتيجيات عند كل باحث، كما أن البعض يضيف إليها إستراتيجية خامسة وهي القراءة، ويضيف آخرون إستراتيجية التمثيل أو تكوين الرؤيا أو التصور الذهني Visualization. ويقصد بها تعبير الطالب عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى الذي تم دراسته، من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما

درسه وقرأه وفهمه، مما يساعده على استيعاب المعنى والفهم الجيد للمعلومات(فوده، ٢٠١١ ؛ قرشم وعيسى، ٢٠١٢).كما يمكن استخدام التدريس التبادلي في أي مرحلة وأي مستوى ومع أي مادة دراسية، لأنه يعد طريقة للتعلم التعاوني لتحسين القراءة الاستيعابية والتي يمكن استخدامها في التعلم الفردي. (Hogewood,2004; Lori, 2005).

٢- إستراتيجية التوضيح Clarifying:

وتتضمن هذه المرحلة توضيح النقاط الغامضة في الدرس. وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بالاستفسار عن الأشياء غير المفهومة في القطعة أو الفقرة سواء كانت هذه الأشياء مفردات جديدة غير واضحة أو مفاهيم غير مألوفة أو صعبة، ويتم ذلك من خلال طرح المعلم أسئلة عليهم مثل: ما الشيء غير الواضح في هذه القطعة؟ ثم يوجههم لصياغة أسئلة عليها ثم يناقشهم فيها بهدف معرفة الأجزاء الغامضة في القطعة.

٣- إستراتيجية توليد الأسئلة Question Generation :

وتتضمن هذه المرحلة اشتقاق أسئلة حول المادة المدروسة والإجابة عنها بهدف تعلمها. ويعزز التساؤل إستراتيجية التلخيص، وهو ينقل المتعلم إلى مرحلة أعلى في فهم النشاط لكي يضع الطلاب أسئلة فهم يحددون أولا المعلومات التي لها مغزى كاف لتقديم مادة السؤال، ثم يضعون هذه المعلومات في صيغة سؤال ويختبرون أنفسهم للتأكد من القدرة عن إجابة هذه الأسئلة. وتؤكد (Oczkus, 2003) أن هذه الإستراتيجية المكتوبة تعمل على توجيه الطلبة إلى القراءة، وتساعدهم على استيعاب النص. كما يؤكد (Brown & Campione, 1992 المشار اليه في (Keefe & Wilbe) على وجوب مساعدة المعلم طلبته على طرح الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في النص.

٤- إستراتيجية التلخيص Summarizing :

وتتضمن هذه المرحلة تلخيص الدرس بكلمات المتعلم الخاصة، بحيث يطلب فيها من الطالب تلخيص الفقرة أو القطعة التي قام بقراءتها في جملة أو أكثر، وتشير إلى قدرة القارئ على تحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وتحديد الأفكار المهمة المتضمنة في النص وإحداث تكامل بين هذه المعلومات، وذلك من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينهما. وترى (Oczkus, 2003) أن التلخيص عملية معقدة تتطلب تحديد الأفكار الرئيسة للنص وإهمال التفصيلات غير المهمة، وتكمن أهمية التلخيص في دلالته على فهم الطلبة ما قرأوه، إذ يتعذر عليهم تلخيص نص لم يفهموه، ويمكن في هذه المرحلة أن يوظف الطلبة تعبيرات مثل: (الأفكار الأكثر أهمية في هذا النص هي، هذه الفقرة دارت حول، يريد كاتب النص القول أن).

ومن خلال استعراض خطوات إستراتيجية التدريس التبادلي، يتضح جلياً بأن التدريس التبادلي يتميز بسهولة تطبيقه في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد، واثبتت الدراسات قدرته على تنمية الفهم القرائي خاصة لدى الطلاب ذوي القدرات المنخفضة، وكذلك قدرته على تنمية الحوار والمناقشة والمهارات الاجتماعية والدافع للإنجاز لدى الطلاب.(عرفات، ٢٠٠٨). كما أن إستراتيجية التدريس التبادلي تساعد المتعلمين على تكوين معانٍ للنص، وذلك من خلال التلخيص وطرح الأسئلة، والتوضيح والتنبؤ (Queenie& Taylor, 2000). ومع هذه الأهمية هناك مجموعة من المعيقات حددها(2003, Hacker & Tanent)، ومنها قيام بعض الطلبة بعمل تنبؤات متخيلة لا علاقة لها بالنص، وعدم العودة للتنبؤات بعد القراءة للتأكد من صحتها ودقتها، وكذلك طرح الطلبة أسئلة سطحية، ليست استدلالية ولا استنتاجية، وكذلك قفز بعض الطلبة عن مرحلة التوضيح اعتقاداً منهم أن

النص لا يحوي ما هو بحاجة إلى توضيح، واقتصار بعض الطلبة على توضيح الكلمات دون الأفكار، وإعادة سرد النص كلمة كلمه وخروجهم بتلخيص لا يحوي الأفكار الرئيسة. وترى (Oczkus,2003) أن الكثير من معيقات إستراتيجية التدريس التبادلي يمكن التغلب عليها متى ما أخذ المعلمون والطلبة باستراتيجيات ثلاث هي: **التسقيل**: "Scaffolding": ويقصد به مساعدة الطالب في الانتقال إلى مستوى معرفي أفضل، وعادة ما يوفر المعلم هذه المساعدة، وقد يوفرها طالب عالي التحصيل لآخر أقل منه تحصيلا، ولعل نمذجة المعلم للمراحل الأربعة هي التسقيل الأفضل الذي يمكن أن يتلقاه الطالب. **التفكير بصوت عالٍ**: "Think Aloud": فإستراتيجية التدريس التبادلي قائمة على النقاش، أي على التفكير بصوت عال في كل مرحلة من المراحل الأربع، الأمر الذي يتيح للطلبة أن يعوا أفكار نص ما ويفهموها، كما أن التفكير بصوت عال يعد فرصة جيدة لتسقيل الطلبة الأقل تحصيلاً.**التعلم التعاوني**: "Cooperative Learning": ولأن التعليم التبادلي ذو طبيعة نقاشية تتطلبها مراحله الأربع، فإن توظيف التعلم التعاوني يبدو إستراتيجية فاعلة هنا.

وانطلاقًا من ذلك، تم تتبع عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات التربوية المتخصصة في تطبيق واستقصاء فاعلية التدريس التبادلي، مما مكنّ الباحثتين من الوقوف على التأسيس النظري والمفاهيمي لهذه الإستراتيجية ودراسة مبادئها وإستراتيجياتها الفرعية ومراحلها،

وقد أكدت عدد من الدراسات ومنها (عفانة وحمش، ٢٠١١; Hertzog ;Leiker,2010; Nagle,2012;Wagner,2011; & Lemiech, 1999 (McCloy,2011 Michaux,2011)، ودراسة (القميزي، ٢٠١٤)، ودراسة (جربوع، ٢٠١٤)، على أهمية التدريس التبادلي حيث أنها إستراتيجية

تدريسية تعمل على تنمية القدرة على الفهم العميق وبناء المعنى من النص المكتوب، وتساعد الطلاب على ربط المفاهيم الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة في بنيتهم المعرفية، كما تنمي القدرة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي. كما أجريت عدة دراسات في مجالات: الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وتركزت أهدافها ايضاً في تنمية مهارات الفهم القرائي، وزيادة التحصيل لدى الطلاب في تلك المواد، ومن هذه الدراسات، دراسة بلجون(٢٠٠٦) التي أظهرت فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارة الاستدلال العلمي في العلوم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الكبيسي(٢٠١١) التي أظهرت أن لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي أثراً ايجابياً في التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في الرياضيات.

كما هدفت دراسة Hertzog and Lemiech (١٩٩٩) إلى التحقق من أثر تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريب الطلاب المعلمين أثناء الخدمة على تنمية بعض الكفايات التدريسية، وقد أظهرت النتائج أن لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي أثر ايجابي في كل من: التنمية المهنية، التفاعل وإدارة الصف، التدريب على النماذج والاستراتيجيات التعليمية الخاصة والعامة، وتخطيط الدروس والتقويم. وإجمالاً فإن الدراسات السابقة التي أجريت حول التدريس التبادلي باستراتيجياته الفرعية، أظهرت فاعليته في تنمية الفهم القرائي، ومهارات التفكير العلمي ومهارات الاستقصاء والتفكير الناقد، كما أن الطلاب اكتسبوا من خلال استراتيجيات التدريس التبادلي نماذج جديدة من التفكير واستراتيجيات التعلم. وأجرى Omari and Weshah (2010) دراسة عن مدى استخدام المعلمين لإستراتيجية التدريس التبادلي في مدارس الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة المعلمين في الأردن الذين

يستخدمون في تدريسهم إستراتيجية التدريس التبادلي قليلة، خاصة في المدارس المتوسطة، بينما كانت نسبة استخدامها من قبل المعلمين في المرحلة الثانوية أكثر. وكان من أبرز توصيات الدراسة تأكيد ضرورة استخدام المعلمين لإستراتيجية التدريس التبادلي بغض النظر عن المرحلة الدراسية أو التخصص، إذ أن هذه الإستراتيجية تناسب جميع المراحل الدراسية وجميع التخصصات العلمية.

ومع وفرة وتعدد الدراسات السابقة في مجال التدريس التبادلي واختبار فاعليته على متغيرات متعددة ودمجه مع طرق تدريسية أخرى، إلاّ أن الباحثتين لم تجدا إلاّ القليل من الدراسات المتعلقة بأثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل الطلبة ودافعيتهم للتعلم، ومن بين تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي أمكن الاطلاع عليها ما يلي: دراسة (Bottomley & Osborn, 1993) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم التبادلي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الطريقة المستخدمة، وجاءت نتائج الدراسة لتظهر فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أسلوب التعلم التبادلي على اتجاهات الطلاب نحو الطريقة المذكورة. كما أجريت دراسة حديثة القميزي (٢٠١٤) استهدفت استقصاء فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم الأساسية في علم الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم الأساسية في علم الأحياء، وأوصت بعدد من التوصيات التي تعزز استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم.

ومن خلال استعراض الباحثتين للدراسات السابقة تبين لهما ما يلي:
كشفت نتائج الدراسات التي قارنت بين إستراتيجية التدريس التبادلي مع

الطريقـة الاعتياديـة إلى تفـوق إسـتراتيجية التـدريس التبـادلي ومنهـا دراسـة (Brown& Palincsar,1985 ;Alfassi,2004;Hogewood, 2004).

ومن الدراسات ما اهتم بدراسـة أثر إستراتيجية التـدريس التبـادلي على التحصيل مثل دراسـة(Bottomley & Osborn, 1993) ودراسـة (أبو حديد، ٢٠٠٦)، ودراسة (جربوع، ٢٠١٤)، ومنها ما اهتم بدراسـة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي على المهارات المعرفية مثل (Alfassi, 2004). كما لاحظت الباحثتان ندرة الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مقررات معلمة الصفوف الأولية، ويمكن عزو ذلك إلى اعتماد هذه المقررات على التطبيقات العملية، وهذا ما دفعهما من واقع خبرتهما في مناهج الصفوف الأولية من دراسة فاعلية تدريس مقرر التعلم بالمشروعات للأطفال باستخدام استراتيجيات تركز على الجانب العملي التطبيقي الوظيفي. ومن حيث الاتفاق مع الدراسات السابقة، فتتفق هذه الدراسات مع سابقاتها في تناولها إستراتيجية التدريس التبادلي وأثرها في تحصيل الطلبة واستيعاب مفاهيمهم العلمية في المقرر. إلاّ أنها تتميز عن سابقاتها في تناولها أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم في مقرر التعلم بالمشروعات للأطفال لدى الطالبات المعلمات ودافعيتهم للتعلم، وهذا ما لم تتناوله بالدراسة أي من الدراسات السابقة، مما يعزز أهمية إجراء هذه الدراسة وحاجة الميدان التربوي الى نتائجها. وفيما يتعلق بمتغير الدراسة التابع، وهو استيعاب المفاهيم فقد وقفت الباحثتين على التأطير النظري والفلسفي لهذا المصطلح، وتوصلتا بأن الاستيعاب يأتي بمعنى الفهم، ويعني: "القدرة على إدراك المعاني، من خلال ترجمتها من صورة إلى أخرى، وتفسيرها وشرحها بإسهاب أوفي إيجاز، والتنبؤ من خلالها بنتائج وآثار معينة بناء على المسارات والاتجاهات المتضمنة

في هـذه الأفكـار. (شـحاتة و النجـار، ٢٠٠٣). وتـرى (كـارول، ٢٠٠٥) أن الفهـم يعني شيئاً أكثر بكثير من مجرد استرجاع المعلومات، إنه يعـني أن المتعلم قد هضم فكرة معينة مهمة، ودمجها بشكل صحيح في مخزونه، بحيث يمكنـه أن يشرح بوضوح هذه الفكرة.(كارول، ٢٠٠٥). وفي هـذا الـصدد طور كـل مـن Wiggins and Mctighe(1998) نظرة متعددة المظاهر ذات ستة جوانب لمفهوم الفهـم الحقيقـي، (الـشافعي، ٢٠٠٥). وحـددها بمـا يـسمى بالمظـاهر الـستة للفهم، حيث قدما تعريفاً عملياً للطبيعـة المعقـدة للفهـم، وذلـك مـن خـلال تقديم ستة أوجه أساسية لاستيعاب المفاهيم، تصف مـستويات الفهـم المتعمـق للمـتعلم، وهـي: الـشرح ،التفـسير، التطبيـق، اتخـاذ المنظـور، المـشاركة الوجدانيـة(التعـاطف/ التفهم) المعرفـة عـن الـذات.(Wiggins&Mctighe, 1998 ؛ عبـد الحميـد، ٢٠٠٣). وتـشير جوانـب الفهـم هـذه، إلى أن هـذا التـصنيف يتـضمن جوانـب معرفيـة وعقليـة كالـشرح والتفـسير، وجوانـب وجدانية واجتماعية كالتفهم أو التعاطف ومعرفة الذات، الأمـر الـذي يوضـح أن الفهم لم يقتصر على التحصيل فحسب، وإنما يمتد ليشمل جوانـب أخـرى من شخصية المتعلم (وجدانيـة و مهاريـة) تـؤثر في أدائه وفي ممارسـاته اليوميـة. (الباز، ٢٠٠٥). تأسيساً على ما سبق أضحت تنمية قدرة الطلاب عـلى فهـم المفـاهيم واسـتيعابها مـن أهـم الأهـداف الـتي يـسعى المعلمـون إلى تحقيقهـا مـن خلال عملية التدريس. (حسام الدين ورمضان، ٢٠٠٦). ومن هنا تبرز أهمية اسـتيعاب المفـاهيم بمـستوياته الـستة للفهـم كمـا أشـارت إلى ذلـك عـدد مـن الدراسات السابقة ومنها.(الرويثي، ٢٠٠٦؛ زيتـون، ٢٠٠٤ب؛ مـصطفى، ٢٠٠٠) وذلك من خلال:

- التعلم المتعمق القائم على الفهم والاستيعاب ضروري لتكوين المعرفة المترابطة لدى الفرد، والتي من خلالها يستطيع الربط بين العلوم التي يدرسها وشتى مناشط الحياة.

- الاهتمام بتنمية استيعاب المفاهيم يساعد على تشجيع تدريس أكثر فاعلية، وكذلك على تقييم حقيقي للمفاهيم الأساسية التي أكتسبها الطلاب.

- يقدم للمعلمين والطلاب تغذية راجعة حول مستوى فهم الطلاب للمفاهيم الأساسية، ويسمح لهم بتعديل تدريسهم اعتماداً على هذه النتائج.

- المهمة الأساسية في تدريس العلوم أصبحت تعليم الطلاب كيف يتعلمون الفيزياء؟ لا كيف يحفظون المعلومات والمعارف دون فهمها وتطبيقها في مختلف جوانب حياتهم اليومية، وهذا مايقدمه التدريس من أجل الفهم.

- إن الاستراتيجيات التدريسية التي تؤكد على الفهم العميق للمعارف وتحقق ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة للمتعلم تساعد على كشف التصورات الخاطئة لدى الطلاب.

- إن استخدام جوانب الفهم الستة للاستيعاب المفاهيمي كأداة تقييم يساعدنا على تكوين بيانات ذات درجات مختلفة وتفصيلية توضح أوجه الفهم لدى الطلاب وكيفية تحسنها.

- استخدام جوانب الفهم الستة يحدد بدقة ما هو متوقع من المتعلم للقيام به من أجل الفهم.

- تجعل المعلمين يخططون بصورة دقيقة من أجل الفهم لأنهم يعرفون نوع الفهم الذي ينبغي على الطالب إظهاره بعد إكمال الدرس وبذلك تزيد من فاعلية تدريسهم.

- تعطي معايير لتقييم فهم الطلبة، وتبرز أوجه القصور التي يعاني منها الطلاب، وتشخيص نوعية الصعوبات التي يواجهونها.

وفيما يتعلق بالمتغير التابع الثاني للدراسة، تُعد دافعية الإنجاز مؤشراً على أداء الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي، حيث أشارت دراسة عبدالسميع (٢٠٠٠)، إلى وجود علاقة طردية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث تؤدي دافعية الإنجاز دوراً فاعلاً في تعلم المتعلم؛ وتزيد من انتباه الطلاب واندماجهم في الأنشطة التعليمية. وتشير عدد من الدراسات إلى أهمية استثارة دافعية المتعلم والنهوض بها وتهيئة بيئة أكثر إيجابية للتعلم. فقد أشارت دراسة (Huitt 2001) والشامي(٢٠١٢) إلى أهمية إثارة المعلم لدافعية الطلاب في الفصول الدراسية، مما يساعد على إقبال الطلاب على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لخص (Gardner,Perkins) وزملاؤهما في مشروع (Harvard) نتائج العديد من البحوث، حيث أظهرت النتائج أن الدرجة العادية من الفهم مفتقدة لدى الكثير من الطلاب، وأن الفهم الحقيقي هو آخر ما يمكن توقع حدوثه داخل قاعات الدرس. (Harvard Project Zero, 2003) . كما صرح Downing (2004) إلى افتقار العديد من الطلاب - على كافة المستويات في معظم التخصصات- إلى القدرة على تذكر الأفكار المهمة، و تنظيم هذه الأفكار ومعالجتها، وتنظيم تعلمهم ذاتياً عند دراستهم لموضوع ما، وهذا يرجع إلى عدم الاهتمام في الفصول الدراسية باستيعاب المفاهيم. ونظرًا لأهمية إكساب معلمي العلوم ومعلماتها أثناء التدريب الميداني لمهارات التدريس التبادلي، واعتمادًا على الملحوظات في أثناء الإشراف الميداني على الطالبات المعلمات في تخصص معلمة الصفوف الأولية، وما تم تلمسه من قصورٍ في الممارسات التدريسية، أرتأت الباحثتين أهمية إعداد خطط دراسية تعتمد على إستراتيجيات التدريس التبادلي لتحسين طرق التعليم والتعلم في

بيئة تعلم الصفوف الأولية، وبهدف تقصي فاعليتها في تنمية استيعاب المفاهيم والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات. وعليه؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر التعلم من خلال المشروعات للأطفال والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بجامعة نورة بنت عبدالرحمن؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٢- ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

١- بناء المادة التعليمية الخاصة ببعض الموضوعات التي تدرّس ضمن مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال".

٢- بناء اختبار "استيعاب المفاهيم" في بعض الموضوعات التي تدرّس ضمن مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال".

٣- بناء مقياس "الدافعية للتعلم".

٤- استقصاء فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٥- استقصاء فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في أنها قد:

١. تساعد القائمين على برامج التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في الكشف عن كيفية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وأدواتها وتضمينها في برامج إعداد المعلمين.

٢. تعد استجابة لتوصيات العديد من الدراسات على المستوى العالمي.

٣. تساعد مخططي المناهج والقائمين على مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية على تضمين المناهج بالعديد من الأنشطة والتدريبات العملية القائمة على مبادئ إستراتيجية التدريس التبادلي.

التعريفات بالمصطلحات:

الفاعلية The effectiveness : ويعرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣) بأنه مقدار الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية والمتمثلة في المتغير المستقل في أحد المتغيرات التابعة. وتعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها مدى الأثر الذي تحدثه إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات.

إستراتيجية التدريس التبادلي reciprocal teaching strategy :

نشاط تعليمي يقوم على المشاركة بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب مع بعضهم البعض، في تبادل التناول لعناصر الدرس، للوصول إلى فهم جيد له، من خلال مجموعة من المراحل، تشمل الشرح، والتلخيص، وإجابة الاسئلة، ومناقشة الصعوبات التي تعيق الفهم، والتنبؤ بما ستكون عليه العناصر التي يشملها الدرس. (القميزي، ٢٠١٤).

وتعرفها الباحثتين إجرائياً بأنها: مجموعة من الاجراءات المنظمة وأنشطة التعليم والتعلم المخطط لها مسبقاً والتي تتيح للطالبات المعلمات الفرصة للتبادل فيما بينهم لتناول موضوعات المحاضرات في مقرر التعلم من خلال المشروعات لدى الأطفال.

مقرر التعلم من خلال المشروعات لدى الأطفال: نهج (٢٢٦) learning through projects for children course: مقرر تخصصي حديث مدرج ضمن الخطة الدراسية الحديثة لمسار معلمة اللغة الانجليزية للمرحلة الابتدائية في قسم المناهج وطرق التدريس، ويرمّز بـ(نهج٢٢٦)، ومقرر تدريسه في المستوى الخامس للخطة الدراسية، ويتضمن عدد من الموضوعات ذات العلاقة.

استيعاب المفاهيم Conceptual Understanding:

اهتم المربون بالبحث عن كيفية قياس الفهم كناتج للعملية التعليمية، وظهرت أهمية تحديد جوانب أو مظاهر أساسية للفهم التي يمكن من خلالها وصف جوانب الفهم المتعمقة عند المتعلمين، ومن هنا ظهرت عدة تصنيفات لمظاهر استيعاب المفاهيم، سيتم استعراض كل منها من خلال المظاهر الست (Stephanou,2007)، وهي المظاهر التي حددها (Wiggins&Mctighe, 1998)، حيث قدم تعريفا عمليا للطبيعة المعقدة للفهم، وذلك من خلال تقديم ستة أوجه (أو مظاهر) أساسية للاستيعاب المفاهيمي، تصف مستويات الفهم المتعمق للمتعلم، وهي: الشرح Explaining: أي يقدم تبريرات مدعمة للظواهر والحقائق والبيانات. ويدعم آراءه ونظراته أو يسوغها بحجج سليمة وشواهد.التفسير Interpreting: أي يقدم معنى لما حدث، أو يفسر بفاعلية وحساسية نصوصاً ومواقف، ويظهر قدرته على قراءة ما بين السطور، يخبر عن قصص ذات معنى، أو يعطي ترجمات ملائمة، أو يقدم بعداً شخصياً

وتاريخياً واضحاً للأفكار والأحداثِ. التطبيق Applying : أي يستخدم المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة وأوضاع متعددة. ويستخدم معرفته بفاعلية في سياقات ومواقف جديدة. اتخاذ المنظور Perspective : أي تقديم وجهة نظر نقدية، فالطلاب الذين يناقشون ما لديهم من وجهات نظر مع زملائهم تنمو لديهم مهارة الاستقصاء وتتاح لهم فرص لإعادة النظر في سلوكهم وأفكارهم. المشاركة الوجدانية(التعاطف/ التفهم) Empathy : ويتضمن المقدرة على الدخول في أحاسيس وعالم الآخرين، أو القدرة المتعلمة لمعرفة العالم من وجهة نظر شخص آخر(المجال الذي يستخدم فيه تخيل الفرد ليرى ويشعر بالآخرين). المعرفة عن الذات Self-knowledge : أي يدرك تأملاته وعاداته العقلية والشخصية التي تكون فهمه أو تعوقه، أي يكون على وعي بما لا يفهم وكيف يمكن أن يفهم. ويستطيع أن يقيم ذاته بدقة وينظمها بفاعلية. ويتقبل التغذية الراجعة والنقد. وقد أختارت الباحثتان تعريف استيعاب المفاهيم في الدراسة الحالية، كما تعكسه المظاهر الثلاث الأولى. **ويعرف به اجرائياً أنه:** قدرة الطالبة المعلمة على الشرح، والتفسير، والتطبيق، الذي يعبر عن فهمها للمحتوى العلمي المقدم في موضوعات مقرر التعلم من خلال المشروعات للأطفال، والذي يقاس باختبار استيعاب المفاهيم المعد من قبل الباحثتين.

الدافعية للتعلم motivation for learning : **وتعرّف اجرائياً بأنها،** الرغبة المستمرة التي توجه سلوك ونشاط الطالبة المعلمة العلمي لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في تحقيق الأداء الجيد في التعلم، والتغلب على العقبات بكفاءة والقدرة على أداء تعليمي عال الجودة، والاستمتاع في التعلم. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة المعلمة نتيجة استجابتها على مقياس الدافعية للتعلم المعد في هذا الدراسة.

الطريقة واجراءات الدراسة :

المجتمع والعينة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المستوى الخامس(الطالبات المعلمات "معلمة الصف للمرحلة الابتدائية") بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، واللاتي يدرسن مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" (نهج ٢٢٦) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ ، في حين تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية – وذلك لأن احدى الباحثتان تدّرس احدى شعب عينة الدراسة والشعبة الأخرى تدرسها احدى الزميلات التي أبدت تعاونها مع الباحثتان في تطبيق أدوات الدراسة" من طالبات المستوى الخامس تخصص "معلمة الصف للمرحلة الابتدائية" ، واللاتي يدرسن مقرر (نهج٢٢٦) ذي الشعب (5J1& 5J5) ، البالغ عددهن (57) طالبةً معلمةً ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين : ضابطة تكونت من (٣٤) طالبةً معلمةً ، وأخرى تجريبية تكونت من (٢٣) طالبةً معلمةً.

المادة التعليمية :

تم إعداد نموذج خطة تعليمية وفق إستراتيجية التدريس التبادلي بالرجوع الى الدراسات السابقة في هذا الصدد (أبانمي ، ٢٠١٢ ؛ أحمد ، ٢٠١١ ؛ الأدغم ، ٢٠٠٤ ؛ ادعيس وآخرون ، ٢٠١١ ؛ حمادة ، ٢٠٠٩ ؛ الزواهرة ، ٢٠١٠ ؛ العبيدي ، ٢٠١٣ ؛ العتاب ،٢٠١٢ ؛ جربوع ، ٢٠١٤)، ثم قامت الباحثتان بعرض خطة التدريس وفق إستراتيجية التدريس التبادلي في الصورة المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي ، وطلب مرئياتهم فيما يتعلق بمدى ملائمة النموذج المرفق للإستراتيجية ومدى الصحة العلمية والمنهجية فيه ، وتم إجراء

بعض التعديلات في ضوء آرائهم فيما يتعلق بصياغة الأهداف السلوكية، بحيث اشتملت الخطة التعليمية في صورتها النهائية كما يوضّحها الملحق رقم (١) على (اسم المقرر، الموضوع، الأهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، خطوات المحاضرة الذي يشمل التمهيد والعرض والتكليف المنزلي) .

أدوات الدراسة :

أولا : اختبار استيعاب المفاهيم :

تم بناء اختبار استيعاب المفاهيم حسب الخطوات التالية :

١- تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس مستوى استيعاب المفاهيم لدى الطالبات المعلمات في المستوى الخامس مسار "معلمة الصف للمرحلة الابتدائية" في بعض الموضوعات المختارة في مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال".

٢- اطلعت الباحثتان على عدد من الكتب منها : (مرعي و الحيلة، ٢٠٠٢ ؛ زيتون، ٢٠٠١ ؛ زيتون، ٢٠٠٨ ؛ زيتون، ٢٠٠٤أ، زيتون، ٢٠٠٤ب).

٣- بناء جدول مواصفات الاختبار الذي يشتمل على (عنصر المحتوى، الهدف، مستوى الهدف، السؤال).

٤- صياغة تعليمات الاختبار والتي تشتمل على توجيهات للطالبة لكتابة اسمها وشعبتها وعدد اسئلة الاختبار ونوعها وتوجيهات للطالبة للإجابة على الاسئلة كما وتتضمن طريقة الاجابة على الاسئلة.

٥- عرض جدول مواصفات الاختبار على مجموعة من المحكمين تخصص (مناهج وطرق تدريس العلوم على درجة استاذ واستاذ مشارك) وطلب منهم ابداء مرئياتهم في الاختبار من حيث صحة مستوى الهدف،

وضوح صياغة السؤال، الصحة العلمية للسؤال، وضوح تعليمات الاختبار وشمولها.

٦- تم اخراج الصورة النهائية للاختبار بحيث اشتمل على (٩) أسئلة. موزعة على مستويات استيعاب المفاهيم كما يلي (٦ أسئلة في التوضيح، سؤالان في التفسير، سؤالا واحدا في التطبيق) وكان نوع الاسئلة من نوع الاسئلة ذات الاجابة القصيرة والاسئلة المقالية، ويوضّح الملحق رقم (٢) الصورة النهائية لاختبار استيعاب المفاهيم.

٧- تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ من خلال تطبيق الاختبار بعديا على عينة الدراسة البالغ عددها (٥٧) طالبة معلمة حيث بلغ معامل الثبات (٠,٤٢٤) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأهداف الدراسة، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار حيث بلغ معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات الاختبار أكثر من أو يساوي (٠,٣)، وبهذا حقق الاختبار شروط الصدق الداخلي.

ثانيا: مقياس الدافعية للتعلم:

كما تم بناء مقياس الدافعية للتعلم من خلال اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس وهو قياس الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن.

٢- تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية للتعلم وهي (أحمد، ٢٠٠٧؛ عطية، ٢٠٠٠؛ قائد و الزيدي، ٢٠٠٦؛ نوفل، ٢٠١١).

٣- تم صياغة عبارات المقياس بناءا على الدراسات السابقة بهذا الصدد حيث بلغ عددها (٣٤) عبارة.

٤- تم عرض مقياس الدافعية للتعلم في صورته الاولية على عدد من المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس وعلم النفس بدرجة استاذ واستاذ مشارك واستاذ مساعد ، والطلب منهم ابداء مرئياتهم في المقياس من حيث مناسبة التدريج لهدف المقياس ، وضوح صياغة العبارة ، صحة اتجاه العبارة من حيث كونها ايجابية أو سلبية.

٥- تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر بناءا على آراء المحكمين حيث أصبح المقياس مكون من (٢٩) عبارة.

٦- تم تصميم المقياس بشكل استبانة الكترونية ليتم تطبيقه على عينة الدراسة الكترونيا.

٧- تم حساب الصدق الداخلي للمقياس وذلك من خلال استجابات (٣٠) طالبة معلمة من خارج عينة الدراسة وذلك من خلال حساب معامل ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس وتم حذف العبارات التي معامل ارتباطها أقل من (٠,٥) حيث بلغت عبارتين.

٨- تم حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك من خلال استجابات (٣٠) طالبة معلمة من خارج عينة الدراسة ،حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٨) ويعدّ معدّل الثبات مرتفعا ومناسبا لغرض الدراسة.

٩- تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٢٧) عبارة (٢١) عبارة ايجابية و (٦)عبارات سلبية ويوضّح الملحق رقم (٣) الصورة النهائية لاختبار استيعاب المفاهيم.

إجراءات الدراسة:

سارت إجراءات تطبيق تجربة الدراسة على النحو التالي: للتأكد من تجانس مجموعتي الدراسة ، تم التطبيق القبلي لأدوات الدراسة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول وذلك قبل البدء بتدريس الموضوع المختار

لتدريسه وفق إستراتيجية التدريس التبادلي، ويوضح الجدول رقم (١) نتائج التطبيق القبلي لاختبار استيعاب المفاهيم:

جدول رقم (١)

نتائج اختبار التحليل التباين الاحادي(ANOVA) لتجانس مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار استيعاب المفاهيم الكلي وكل مستوى من مستوياته

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اختبار استيعاب المفاهيم الكلي القبلي	بين المجموعات	٤.٦٥٥	١	٤.٦٥٥	٠.٨٠٨	٠.٣٧٣
	داخل المجموعات	٣١٦.٩٨٦	٥٥	٥.٧٦٣		
	الكلي	٣٢١.٦٤٠	٥٦			
مستوى التوضيح القبلي	بين المجموعات	١.٤٥٣	١	١.٤٥٣	٠.٣٥٦	٠.٥٥٣
	داخل المجموعات	٢٢٤.٢٩٣	٥٥	٤.٠٧٨		
	الكلي	٢٢٥.٧٤٦	٥٦			
مستوى التفسير القبلي	بين المجموعات	٠.١٢١	١	٠.١٢١	٠.٣٨٧	٠.٥٣٦
	داخل المجموعات	١٧.٢٢١	٥٥	٠.٣١٣		
	الكلي	١٧.٣٤٢	٥٦			
مستوى التطبيق القبلي	بين المجموعات	٠.٣٦٥	١	٠.٣٦٥	١.٣٤٢	٠.٢٥٢
	داخل المجموعات	١٤.٩٥١	٥٥	٠.٢٧٢		
	الكلي	١٥.٣١٦	٥٦			
	❖ مستوى الدلالة عند $\alpha \geq$ ٠.٠٥.					

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ف= ٠,٨٠٨ ؛ ٠,٣٥٦ ؛ ٠,٣٨٧ ؛ ١,٣٤٢) وذلك لكل من اختبار استيعاب المفاهيم الكلي ومستوى التوضيح والتفسير والتطبيق على التوالي، بالاضافة الى ان مستوى الدلالة (٠,٣٧٣ ؛ ٠,٥٥٣ ؛ ٠,٥٣٦ ؛ ٠,٢٥٢) وذلك لكل من اختبار استيعاب المفاهيم الكلي ومستوى التوضيح والتفسير والتطبيق على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يؤكد تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة في اختبار استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته.

كما يوضح الجدول رقم (٢) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم:

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار التحليل التباين الاحادي(ANOVA) لتجانس مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٨٨,٠١٣	١	٢٨٨,٠١٣	١,٤٧٥	٠,٢٣٠
داخل المجموعات	١٠٧٤١,٩١٧	٥٥	١٩٥,٣٠٨		
الكلي	١١٠٢٩,٩٣٠	٥٦			

❖ مستوى الدلالة عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ف=١,٤٧٥)، ومستوى الدلالة (٠,٢٣٠) غير دالة إحصائيًا، مما يؤكد تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بتطبيق التجربة في مقياس الدافعية للتعلم. ومن هنا وبعد التحقق من تجانس مجموعتي الدراسة، سارت إجراءات التطبيق على النحو التالي: تم تجهيز وإعداد الوسائل التعليمية التي تخدم إستراتيجية التدريس التبادلي. وبعدها نفذت الإستراتيجية بشكل مدمج مع موضوع "إستراتيجية حل

المشكلات" في محتوى مقرر (نهج٢٢٦)، على النحو التالي: شرح الإستراتيجية في البداية بشكل نظري. ثم تم تقسيم الطالبات الى مجموعات تتكون كل مجموعة من (٤) طالبات واطلق على كل مجموعة اسم من اختيار طالبات المجموعة ليسهل التعامل معها.تم توزيع أدوار الطالبات (القائدة، الموضحة، المتنبئة، الملخصة، طارحة الاسئلة، المسجلة).تم توزيع بطاقة عمل المجموعات، بطاقة التدريس التبادلي، نشرة الطالبة القائدة .ثم عرض عنوان الفقرة التي ستعرض في هذا الجزء من المحاضرة وتم جعل المجموعات يقمن بمرحلة التنبؤ. وبعدها تم توزيع الجزء المخصص من النص على كل طالبة في المجموعة وجعل الطالبات يقمن بكل مرحلة (طرح الاسئلة، التوضيح، التلخيص) إما بشكل كلي أو جزئيا حسب الوقت المتاح من المحاضرة .تم بعد ذلك مناقشة الطالبات مع الاستاذة في جزئية المحاضرة لكل مرحلة من مراحل الإستراتيجية والتعقيب عليها. واخيراً الانتقال الى جزئية أخرى واتباع نفس الخطوات السابقة.

المنهج:

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم لمقرر التعلم من خلال المشروعات والدافعية للتعلم لدى الطالبات معلمات الصف للمرحلة الابتدائية، بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وذلك من خلال المقارنة بين مجموعة تجريبية دُرِّست بواسطة إستراتيجية التدريس التبادلي، ومجموعة ضابطة دُرِّست باستخدام طريقة التدريس التقليدية.

النتائج:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته

لمقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟، وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(تحليل التباين المصاحب)، ويوضح جدول رقم (٣) ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المفاهيم الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اختبار استيعاب المفاهيم الكلي البعدي	المجموعة (تجريبية/ضابطة)	١٦,١١٢	١	١٦,١١٢	٢,٤٤٩	٠,١٢٣
	الخطأ	٣٥٥,٢٣٥	٥٤	٦,٥٧٨		
	الكلي	٥٤١٩,٠٠٠	٥٧			
مستوى التوضيح	المجموعة (تجريبية/ضابطة)	٠,٣١٩	١	٠,٣١٩	٠,٠٧٥	٠,٧٨٥
	الخطأ	٢٢٨,٦١٠	٥٤	٤,٢٣٤		
	الكلي	٣٦٦٤,٧٥٠	٥٧			
مستوى التفسير	المجموعة (تجريبية/ضابطة)	١,٠٤٢	١	١,٠٤٢	٢,٠٦٠	٠,١٥٧
	الخطأ	٢٧,٣١٧	٥٤	٠,٥٠٦		
	الكلي	٥٠,٢٥٠	٥٧			
مستوى التطبيق	المجموعة (تجريبية/ضابطة)	٨,٦٦٦	١	٨,٦٦٦	٤,٣٠٩	❖٠,٠٤٣
	الخطأ	١٠٨,٦٠٠	٥٤	٢,٠١١		
	الكلي	١٧٣,٥٠٠	٥٧			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ف= ٢,٤٤٩ ؛ ٠,٠٧٥ ؛ ٢,٠٦٠ ؛ ٤,٣٠٩) وذلك لكل من اختبار استيعاب المفاهيم الكلي و مستوى التوضيح

والتفسير والتطبيق على التوالي، بالإضافة الى ان مستوى الدلالة (٠,١٢٣ ؛ ٠,٧٨٥ ؛ ٠,١٥٧ ؛ ٠,٠٤٣) وذلك لكل من اختبار استيعاب المفاهيم الكلي و مستوى التوضيح والتفسير والتطبيق على التوالي وهي غير دالة إحصائيًا بالنسبة لاختبار استيعاب المفاهيم الكلي و مستوى التوضيح والتفسير، ولكنها دالة احصائيا عند مستوى التطبيق.

مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار استيعاب المفاهيم تعزى لطريقة التدريس وذلك في اختبار استيعاب المفاهيم الكلي و مستوى التوضيح والتفسير، بينما تدل النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار استيعاب المفاهيم في مستوى التطبيق تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. ولتحديد فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية استيعاب المفاهيم عند مستوى التطبيق وقياس حجم الأثر لدى الطالبات المعلمات عينة التجربة، تم حساب مربع إيتا ($\eta 2$)، والذي بلغ (٠,٠٨)، وتعد هذه القيمة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(تحليل التباين المصاحب)، ويوضح جدول رقم (٤) ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) للفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة (تجريبية/ضابطة)	٤٦،٨١٣	١	٤٦،٨١٣	٠،٤	٠،٥٣
الخطأ	٦٣٢٠،٨٩٧	٥٤	١١٧،٠٥٤		
الكلي	٦٢٠٩٩٣	٥٧			
❖ مستوى الدلالة عند α ≥ ٠،٠٥.					

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف = ٠،٤)، ومستوى الدلالة (٠،٥٣) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠،٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم تعزى لطريقة التدريس.

المناقشة:

تأتي نتائج الدراسة التي تم استعراضها متسقة مع نتائج القليل من الدراسات العربية التي اختبرت فاعلية هذه الإستراتيجية على متغيرات تابعة أخرى، ومنها دراسة (الناجم، ٢٠١٣ ؛ Leiker,2010) التي أكدت على عدم وجود أثر ذي دلالة احصائية للتدريس التبادلي على الاستيعاب لدى طلبة الصف الخامس. بينما تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات العربية التي اختبرت فاعلية هذه الإستراتيجية على متغيرات تابعة أخرى، ومنها دراسة كل من: (ادعيس وآخرون ، ٢٠١١ ؛ الكساب، ٢٠١١ ؛ القميزي، ٢٠١٤ ؛ الربيعي، ٢٠١٣ ؛ عبد الجليل، ٢٠١٣ ؛ العلان ،٢٠١٣ ؛ الكندري وآخرون، ٢٠١٢ ؛ جربوع، ٢٠١٤ ؛ الميعان، ٢٠١٣).
وتفسر الباحثتان نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اختبار استيعاب المفاهيم الكلي، وفي مستوى التوضيح والتفسير وكذا

مقياس الدافعية، بالرغم من وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار استيعاب المفاهيم في مستوى التطبيق؛ وذلك لقصر مدة تطبيق التجربة وعدم تعود الطالبات على هذا النوع من التدريس، الأمر الذي يحتاج فيه الى تدريب الطالبات لفترة أطول على هذه الإستراتيجية مما يؤدي الى تلمس نتائجها الايجابية، بالإضافة الى توعية الطالبات بفوائدها مما ينعكس أثره على اهتمامهن بها، وبالتالي رفع مستوى الدافعية نحو ممارستها وتطبيقها. وتأتي النتيجة التي أكدت على فاعلية الإستراتيجية في تنمية مستوى التطبيق لتدلل على فاعليتها في تنمية قدرات الطالبات المعلمات على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ما تتيحه الإستراتيجية بخطواتها من فحص النص المقروء وتوضيحه وفهمه بشكل مفصل لكل كلمة واردة فيه، مما انعكس أثره ايجابيا على تطبيق المادة العلمية المقروءة في مواقف أخرى. كما أن تنظيم المادة العلمية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي أدى الى تنظيم المعلومات الجديدة بحيث تكون البداية في تعلم المهارة هي الخبرات السابقة المرتبطة بالمهارات الجديدة المراد تعلمها، كما أن قيام الطالبات بخوض التجربة وممارسة الأنشطة المتنوعة جعلهن يمررن بخبرات تمكنهن من فهم المعلومات وتطبيقها وتوظيفها بشكل جيد. اضافة إلى أن أوراق العمل المنظمة وفق إستراتيجية التدريس التبادلي سهلت على الطالبات التعامل مع المشكلات المطروحة في مقرر التعلم بالمشروعات.

* * *

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء النتائج الكمية والكيفية التي توصلت إليها الدراسة، تقدم الباحثتان بعض التوصيات التي من شأنها أن تثري الأدبيات والدراسات التربوية في مجال طرق التدريس باستخدام إستراتيجية حديثة، ودورها الإيجابي في تنمية استيعاب المفاهيم والدافعية للتعلم، وذلك على النحو التالي:

١. اعادة اجراء الدراسة على عينة أخرى بحيث تأخذ التجربة فترة أطول لتتضح فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المتغيرات التابعة.

٢. الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمة بكليات التربية لتتضمن إستراتيجية التدريس التبادلي، والتدريب عليها ضمن الخطط الدراسية لكليات التربية.

٣. التوجه نحو بناء مقاييس أخرى لقياس استيعاب المفاهيم والدافعية نحو التعلم.

* * *

المراجع:

١. أبانمي، فهد .(٢٠١٢). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة الرياض. رسالة التربية وعلم النفس، ١٦٧- ٢٢٣.

٢. أبو حديد، بسام. (٢٠٠٦). أثر استراتيجيتي التدريس التبادلي والتعليم الشخصي خطة كيلر في تحصىل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الهاشمية، الأردن.

٣. أحمد، ابراهيم .(٢٠٠٧).التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣ (٣١).

٤. أحمد، سناء .(٢٠١١).فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. المجلة التربوية، ٢٩.

٥. ادعيس، أحمد؛ جوارنة، محمد؛ جوارنة، علي. (٢٠١١).أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف العاشر الاساسي ودافعيتهم للتعلم في مادة التاريخ. مجلة المنارة، ١٧(٢).

٦. الأدغم، رضا .(٢٠٠٤).أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة .جامعة المنصورة كلية التربية بدمياط تم استرجاعه ١٢/٤، ١٤٣٥هـ ، من http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/s6.htm.

٧. الباز، أحلام (٢٠٠٥). فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. بحث مقدّم

في المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية(معوقات التربية العلمية في الوطن العربي – التشخيص والحلول)، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس/٢٠٠٥، مصر، الاسماعيلية. ٢٩٩- ٣٥٠.

٨. بلجون، كوثر .(٢٠٠٦). تصورات المعلمات والطالبات المعلمات التربوية والنفسية. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، ٥٥٥- ٥٩٤.

٩. جربوع، عيسى .(٢٠١٤). فاعلية توظيف إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الاسلامية ، غزة.

١٠. الجمل، علي .(٢٠٠٥). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،٣ .

١١. حمادة، فايزة .(٢٠٠٩).استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الاعدادية في ضوء بعض معايير الرياضات المدرسية. المجلة العلمية، جامعة أسيوط، ٢٥(١).

١٢. الربيعي، شذى .(٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب معاهد اعداد المعلمين و تنمية التفكير الناقد لديهم في مادة التاريخ. العلوم التربوية والنفسية، ١٠١.

١٣. الرويثي، ايمان محمد.(٢٠٠٦): فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، الأقسام الأدبية.

١٤. الزواهرة، محمد . (٢٠١٠). فعالية برنامج باستخدام التعليم التبادلي على دافعية الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

١٥. زيتون، حسن حسين . (٢٠٠١). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ الدروس. القاهرة، عالم الكتب.

١٦. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض، الدار الصولتية للتربية.

١٧. زيتون، كمال .(٢٠٠٤ أ). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة، عالم الكتب.

١٨. زيتون، كمال (٢٠٠٤ ب). الإطار العملي لتقييم العلوم في ضوء الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات "الأبعاد والمجالات" .بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثامن (الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي)، . ٢٥- ٢٨/ يوليو/٢٠٠٤، مصر ،الإسماعيلية، ٢٤١- ٢٨٥.

١٩. الشافعي، سنية (٢٠٠٥). فعالية وحدة تعليمية مقترحة في الكيمياء قائمة على التصميم الارتجاعي في تحقيق الفهم العلمي لتلاميذ المرحلة الثانوية العامة. بحث في المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي " التشخيص والحلول")، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس/٢٠٠٥. مصر، الاسماعيلية، ١٩١- ٢٢٨.

٢٠. الشامي، عبد الواحد محمد مصطفي. (٢٠١٢). العلاقة بين الدافع للإنجاز وفعالية الذات الأكاديمية لدى ذوى صعوبات التعلم من طلاب الثانوية الأزهرية. مجلة كلية التربية، ١(١٢)، ٨٤٩- ٨٧٠.

٢١. شحاته، حسن ؛ النجار، زينب.(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٢. الشلهوب، سمر عبد العزيز. (٢٠١٣). أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل وتنمية التواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسطة بمدينة الرياض . مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٢٥ (٣)، ٦٤٥ - ٦٧٣.

٢٣. صبري، ماهر، وأبو الفتوح، محمد. (٢٠٠٤). تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية على ضوء مجالات التنوير التكنولوجي وأبعاده. بحث مقدّم في المؤتمر العلمي الثامن (الابعاد الغائبة فى مناهج العلوم بالوطن العربى - مصر) يوليو، مصر، الاسماعيلية، ٢٨٧- ٣٤٨.

٢٤. عبد الجليل، علي. (٢٠١٣).أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في بقاء أثر تعلم مفاهيم الصيانة والاصلاح والاتجاه نحوها لدى طلاب التعليم الصناعي . المجلة التربوية، ٣٣ .

٢٥. عبد الحميد، جابر.(٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق . القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦. عبد السميع، صلاح .(٢٠٠٠). أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية . مجلة جامعة المنوفية، ١٥(٣)، ٣١- ٥٩.

٢٧. عبد القادر، عصام . (٢٠١٢). فاعلية التدريس التبادلي في العلوم على التحصيل والمهارات العملية لدى الطلاب ذوي اضطراب النشاط الزائد. مجلة التربية العلمية، ١٥(٤)، ١٠١- ١٥٨.

٢٨. العبيدي، زينة .(٢٠١٣). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وميلهم نحو القراءة العربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٢ (٤).

٢٩. العتاب ، علي .(٢٠١٢).أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩٣.

٣٠. عرفات، نجاح السعدي (٢٠٠٨). فعالية التدريس التبادلي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير فوق المعرفي والدافع للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .بحث مقدّم في المؤتمر السنوي الثالث(تطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة" رؤى إستراتيجية")، ٩- ١٠ ابريل /٢٠٠٨ ،كلية التربية النوعية، مصر ،جامعة المنصورة.

٣١. عطية، كمال .(٢٠٠٠).العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيا دافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري (سلطنة عمان).مجلة البحوث النفسية والتربوية، ١٥(٢).

٣٢. عفانة، عزو و حمش ،نسرين (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة .بحث مقدّم في مؤتمر التواصل والحوار التربوي الرابع (نحو مجتمع فلسطيني أفضل) ،٣٠- ٣١اكتوبر /٢٠١١، الجامعة الاسلامية، فلسطين، غزة.

٣٣. العلان، منقذة .(٢٠١٣). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة الفلسفة لطلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١١ (٤)، ٩٧- ١١٢.

٣٤. العلوي، ضحى .(٢٠١٢). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

٣٥. الفرماوي، حمدي. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج للتدريس التبادلي في تغيير المفاهيم القبلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث مقدّم في المؤتمر السنوي العاشر (الارشاد النفسي وتحديات التنمية المشكلة السكانية)، جامعة عين شمس ،مصر ،القاهرة، م(١)، ٣٠٥- ٣٢٩.

٣٦. فلمبان، سمير. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص رياضيات مهارات التدريس الابداعي. مجلة كليات المعلمين، ٤ (٢).

٣٧. فودة، فاطمة الزهراء. (٢٠١١). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،مصر , ٣٤.

٣٨. قائد، عبد الباسط ؛ الزيدي، رضية. (٢٠٠٦).العلاقة بين مستوى دافعية التعلم الاكاديمي والتحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية التربية عدن/ جامعة عدن. مجلة كلية التربية، اليمن , ٨.

٣٩. قرشم، عفت و عيسى، محمد .(٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٠ (٢).

٤٠. القميزي، حمد .(٢٠١٤).فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم الأساسية في علم الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة الخليج العربي، ٣٥(١٣٢)، ١٢٩- ١٩٨.

٤١. كارول، توملينسون. (٢٠٠٥). الصف المتمايز، الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٤٢. الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة

الرياضيات. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، ٩(٢)، ٦٨٧- ٧٣١.

٤٣. الكساب، علي .(٢٠١١). أثر استراتىجىة التدرىس التبادلي في تحصىل طلبة الصف العاشر الأساسي ودافعىتهم للتعلم نحو مادة الجغرافىا. دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٥).

٤٤. الكندري، وليد؛ المنصوري، مشعل؛ العوضي، نبيل. (٢٠١٢).فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لمقرر طرق التدريس العام لدى طلاب كلية التربية الاساسية. العلوم التربوية ،مصر، ٢٠(٤)، ٢٢١- ٢٥٢.

٤٥. مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد. (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة . عمّان: دار المسيرة.

٤٦. مصطفى، عبدالسلام. (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٧. الميعان، هند أحمد .(٢٠١٣). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت .مجلة الدراسات التربوية والنفسية، سلطنة عمان, ٧(٣), ٣٤٤ - ٣٥٤.

٤٨. الناجم، محمد بن عبدالعزيز بن عبدالمحسن. (٢٠١٣). أثر استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة في العلوم الشرعية . مجلة القراءة والمعرفة، مصر, ١٣٥, ٢١ - ٦٨.

٤٩. النجار، إياد عبد الحليم محمد .(٢٠١٢). مدى امتلاك طلاب / معلمي العلوم مهارات التدريس الابداعي في كلية المعلمين بالقنفذة و علاقته بتحصيلهم الاكاديمي . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا, ١٠ (٢)، ١٤٨ - ١٦٧.

٥٠. نوفل، محمد.(٢٠١١).الفروق في دافعية التعلم المستندة الى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٥ (٢).

1. Alfassi, M.(2004). Reading for meaning; the efficacy of reciprocal teaching in frosting reading comprehension in school student remedial reading classes. American Education Research Journal, 35(2), 309-332.
2. Borich, G.(2004). Effective Teaching methods. 5th Ed. Prentice Hall.
3. Bottomley, D. & Osborn, J (1993).The effectiveness of an intensive decoding and comprehension instructional reading program. (ERIC Document Reproduction Services No. EJ 361683).
4. Brown, A , & palincsar , A.(1985). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving . a journal of the Hamill institute on disabilities, 12(2) .
5. Chye , S, & King, S, & Seng , S. (2005). Improving the preparation of teachers, educating the pre-service teacher for the information millennium. The National Institute of Education, Singapore.
6. Downing, C. (2004)."Tune up Your Teaching" Access Excellence, Classrooms of the 21st Century Teaching and Learning Series, www.accessexcellence.com/21st/TL/
7. Hacker, D, & Tanent, A.(2003). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. Journal of Educational Psychology, 94(4).

8. Harvard Project Zero .(2003). Teaching for Understanding. Retrieved December 15 / 2014, from www.pz.harvard.edu.

9. Hertzog, H, & Lemiech , J.(1999). Reciprocal teaching and learning: What do master teachers and student teachers learn from each other?. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 19-23/ April/1999, Montreal, Quebec.

10. Hogewood , H. (2004).Building a reading bridge: The impact of reciprocal teaching on poor readers in ninth - grade social studies. New York: Teachers College Press.

11. Huitt, W.(2001). Motivation to learn: An overview. Retrieved March 12, 2011, from http:www.martinfrost.ws/htmlfiles/aug2008/motivation.html.

12. Keefe, W& Wilbe, J .(1992). Teaching for Thinking, (pp:49-57), Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. September, 1992

13. Leiker, L. (2010). An investigation of the effects of reciprocal teaching on fifth graders' comprehension and comprehension monitoring. Unpublished master's thesis, University of Kansas, Lawrence. Retrieved april 14, 2014 fromhttp://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/adolescent_literacy/rec_teach/research.asp.

14. Lori, D.(2005). Reciprocal teaching strategies at work: Improving reading comprehension, grades 2-6. International Reading Association , 1(2), 117- 175.

15. Mccloy , D.(2011). Learning Teaching Reciprocal Learning (Doctoral Dissertation) . Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3453503).

16. Michaux ,R. (2011). The Effects Of Reciprocal Teaching On At-Risk 10th Grade Students (Doctoral Dissertation) . Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 3479233).

17. Nagle, L .(2012). The Role Of Self-Efficacy In Students' Reading Enjoyment Through Reciprocal Teaching (master theses) . Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 1532077).

18. Oczkus, L.(2003). Reciprocal Teaching at Work. International Reading Association, Newark.

19. Omari, H & Weshah, H. (2010). Using the Reciprocal Teaching Method by Teachers at Jordanian Schools. European Journal of Social Sciences, 15(1). 26-39

20. Palinscar , A , & Brown, A.(1985). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. Cognition and Instruction, 1(2), 117-175.

21. Queenie, L.& Taylor,R . (2000).Teaching learners teaching: Using reciprocal teaching to improve comprehension strategies in challenges. Reading Improvement, v37 n4 p190-94 Win 2000. http://eric.ed.gov/?id=EJ619529

22. Saifain , E . (2011). The Impact of a Training Program based on Multiple Approaches in Developing some Creative Teaching Skills and

Educational Technology Competencies in Teaching Mathematics for Student Teachers and their Attitudes toward it (in Arabic). Journal of Almansorah College of Education, 76(1), 422-457.

23. Seymour, j.(2003).Reciprocal teaching procedures and principles two teachers developing understanding. teaching and teacher education,19(3),325-344.

24. Stephanou , A. (2007). "The measurement of conceptual understanding in physics." PhD thesis, School of Physics, The University of Melbourne.

25. Wagner ,K.(2011).Improving Student-Athletes' Writing Skills: Examining The Effects Of Self-Regulated Strategy Development Coupled With Modified Reciprocal Teaching (master theses) . Available from ProQuest Dissertations & Theses database. (UMI No. 1501829).

26. Wiggins, G, & Mctighe, J.(1998). Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, U.S.

***

الملحق رقم (١)

"نموذج خطة تعليمية وفق استراتيجية التدريس التبادلي للمجموعة التجريبية"

مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال"

إعداد

د. منى سعد الغامدي د. أماني محمد الحصان

الفصل الدراسي الاول

العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

اليوم والتاريخ : الشعبة : 5J1 الزمن : ساعتان ونصف

المقرر: التعلم من خلال المشروعات للأطفال الموضوع : استراتيجية حل المشكلات.

الاهداف السلوكية:

من المتوقع في نهاية المحاضرة أن تكون الطالبة المعلمة قادرة على أن:

١. تعطي مفهوم واضح عن استراتيجية حل المشكلات.

٢. تميّز بين خطوات استراتيجية حل المشكلات.

٣. تلخّص شروط اختيار المشكلة .

٤. تحدّد شروط الفرض الجيد .

٥. تحدّد شروط اختبار صحة الفرض .

٦. تلخّص ايجابيات استراتيجية حل المشكلات.

٧. تلخّص سلبيات استراتيجيات حل المشكلات.

٨. تقدّر أهمية استراتيجية حل المشكلات.

الوسائل التعليمية:

١- المادة العلمية في المقرر. ٢- السبورة. ٣- الاقلام الملونة. ٤- جهاز الآيبوديوم. ٥- جهاز العرض. ٦- بطاقة التدريس التبادلي. ٧- بطاقة عمل المجموعات. ٨- نشرة الطالبة القائدة. ٩- بطاقة التقويم.

خطوات المحاضرة:

١- التمهيد:

- توضّح أستاذة المقرر للطالبات المعلمات بأن استراتيجية التدريس التي ستتبع في تدريس بعض الموضوعات في المقرر هي " استراتيجية التدريس التبادلي" التي تتم حسب الخطوات التالية :

(التنبؤ ، طرح الاسئلة ، التوضيح ، التلخيص) ، وتذكر بأنها خطوات ستساعدنا في فهم النص المقروء ،وفي تذكر المعلومات ،وتقوم بتوضيحها بتقديم تعريف لكل خطوة يصاحب ذلك عرضها على جهاز العرض ، وهي كما يلي(الادغم ، ٢٠٠٤) :

أولا- التنبؤ Predicting : تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يضع فروضا أو يصوغ توقعات عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص ، الأمر الذي يوفر هدفا أمام القارئ ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة ؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات ، كما أنه يتيح فرصا أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلا ، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء .

ثانيا- طرح الاسئلة Questioning : عندما يولّد القارئ أسئلة حول ما يقرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء ، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات ، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير .

ثالثا- التوضيح Clarifying : عند ما ينشغل القارئ في توضيح النص ، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أم المفاهيم أم

التعبيرات ، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة .

رابعا- التلخيص Summarizing : هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء ، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص ، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها .

- ثم تبدأ استاذة المقرر بتهيئة أذهان الطالبات المعلمات الى الموضوع الجديد من خلال اعطاء فكرة بسيطة عن موضوع المحاضرة وتوجيه انتباههم اليه بطريقة مشوقة ، ويتم تقسيم الطالبات المعلمات الى مجموعات كل مجموعة تتكون من ٤ طالبات فقط وتعيّن لكل مجموعة قائدة مع مراعاة أن يتبادلن الادوار بعد كل جزء من المحاضرة ،ويتم تقسيم الموضوع الدراسي الى أحد عشر جزءا .

٢- العرض:

أ- قراءة النص :(الجزء الاول).

المرحلة الاولى- التنبؤ:

أستاذة المقرر: تبدأ أستاذة المقرر بقراءة العنوان(مقدمة عن استراتيجية حل المشكلات) ثم تسال الطالبات المعلمات : ما الافكار التي تتوقعوا أن ترد في هذا الجزء؟، ما هي معلوماتك عن هذه الاستراتيجية؟ ماذا تتوقعي أن تستفيدي من هذا الموضوع؟ .

طالبة :تاريخ بداية هذه الاستراتيجية؟

طالبة أخرى :منظّر هذه الاستراتيجية؟

أخرى :أهمية هذه الاستراتيجية؟

وهكذا، ، ،

أستاذة المقرر: هل هناك أسئلة أخرى يمكن أن نطرحها هنا؟
طالبة: المجالات الدراسية التي يمكن أن نستخدم هذه الاستراتيجية فيها؟
أستاذة المقرر: ان ما قمنا به الان هو ما يسمى "التنبؤ" بما سيقدمه لنا هذا الجزء من المحاضرة من معلومات حول هذه الاستراتيجية.

المرحلة الثانية- طرح الاسئلة:

أستاذة المقرر: تبدأ الاستاذة بتوزيع نسخة من هذا الجزء على كل طالبة في المجموعات المختلفة، وتخصص وقتا للقراءة الصامتة طبقا لطول الجزء وصعوبته.
تقرأ كل طالبة في المجموعة الجزء.
أستاذة المقرر: تطلب من كل مجموعة وضع أسئلة وان يجيبوا عنها فيما بينهم.
أستاذة المقرر: تطلب من مقررة كل مجموعة طرح الاسئلة مع ذكر الاجابة، وتتم المناقشة مع المجموعات الاخرى.

المرحلة الثالثة- التوضيح:

أستاذة المقرر: تطلب أستاذة المقرر من المجموعات ذكر ما هو غامض أو غير مفهوم وهذا يتطلب الوقوف على الكلمات الصعبة وتوضيحها.
طالبة: تتساءل ما معنى جملة مهارات التفكير العلمي؟
طالبة أخرى: تجيب.
أخرى تسأل: ما معنى الاهداف؟
وهكذا كلما تسأل طالبة تجيب أخرى عن السؤال والاستاذة تصغي لما يدور وتشجع الطالبات على الاجابات وتأذن لأخريات بالسؤال، ويتم التوضيح وباشراك المجموعات.

أستاذة المقرر: ان ما تقمن به هو التوضيح للجزء من خلال تأملكم للنص وتحاوركم حوله سوف تزيدون من استيعابكن له؟

المرحلة الرابعة- التلخيص:

استاذة المقرر: ما الافكار والمعلومات المهمة التي وردت في هذا الجزء؟، لخصي ما ورد في النص بعبارات موجزة؟.

بحيث يتطلب من الطالبة المعلمة باستدعاء وفهم ما قرأته وتنشيط خلفيتها المعرفية.

طالبة : تساعد في تحقيق اهداف تدريس المادة.

أخرى: تنمي مهارات التفكير العلمي.

استاذة المقرر :تطلب الاستاذة من مقررة كل مجموعة كتابة الافكار التي وردت فيما قرأن.

استاذة المقرر :ثم تقول الاستاذة ان ما قمنا به هو التلخيص فقد لخصنا الافكار التي وردت فيما قرأناه.

- ويتم توجيه الطالبات المعلمات للبدء دوما بمرحلة "التنبؤ".
- وبعد أن تقوم أستاذة المقرر بالخطوات الاربع السابقة ، تنتقل بعملية التدريس التبادلي من عملية منظمة من قبلها ، الى عملية منظمة من قبل الطالبات ، أي تصبح الطالبة هي القائمة بالعملية التعليمية وذلك من خلال الخطوات التالية:

١- بقاء الطالبات في المجموعات التي تم تقسيمها من قبل أستاذة المقرر.

٢- توزيع نشرة الطالبة القائدة.

٣- توزيع بطاقة عمل المجموعات.

٤- تذكير الطالبة القائدة بدورها في المجموعة الذي يتمثّل بـ (توزيع الجزء المخصص على أفراد مجموعتها ، توزيع الادوار بين أفراد مجموعتها ، ادارة النقاش ، وطرح الاسئلة بين أفراد مجموعتها).

٥- تذكير الطالبات أنه بإمكانهن الرجوع الى بطاقة التدريس التبادلي ، والى الجزء المخصص في أي وقت للإجابة عن أسئلتهم.

٥- تكليف الطالبة القائدة بأن تبدأ الجزء المخصص بنفس أسلوب أستاذة المقرر من حيث طرح الاسئلة وادارة الحوار وتفاعل الطالبات.

- ويتم سير المحاضرة لبقية أجزاءها بنفس الاسلوب.

٣- التقويم:

تقوم أستاذة المقرر بتوزيع بطاقة التقويم في نهاية المحاضرة للكشف عن مدى استيعاب الطالبات المعلمات لما ورد فيها.

٤- التكليف المنزلي:

تطلب أستاذة المقرر من كل مجموعة كتابة الكلمات الصعبة المدونة على السبورة في مطوية المصطلحات.

بطاقة التدريس التبادلي

العبارات التي تستخدمها الطالبة	العبارات التي تستخدمها أستاذة المقرر
التنبؤ ▪ أنا اعتقد أن العنوان .... ▪ أنا أتوقع أن تكون الفكرة الرئيسية................ ▪ انا أراهن أننا نستفيد منها في	التنبؤ ▪ دعنا نلقي نظرة على العنوان ماذا تتوقعي أن ؟يكون محتوى الجزء ▪ ما هي المعلومات التي تتوقعي أن يتضمنها هذا الجزء؟
طرح الاسئلة ▪ أحد الاسئلة التي وجدتها أثناء قراءتي هو ... ▪ ما هي الاسئلة التي أستطيع أن أسألها ،وتكون شبيهة بأسئلة الاستاذة؟.......	طرح الاسئلة ▪ اكتب سؤالا على الفقرة التي قرأتها؟ ▪ ما هي الاسئلة التي تستطيعي أن تسأل نفسك عما قرأت، وتكون شبيهة بأسئلة المعلم؟
التوضيح ▪ اعادة قراءة) أنا أحتاج الى الفقرة ببطء لعلي أفهم .(الفكرة ▪ الكلمات الغامضة والصعبة في هذا الجزء هي:................................	التوضيح ▪ ما هي المصطلحات والافكار التي تحتاج الى توضيح بالنسبة لك؟ ▪ ما هي النقاط التي تحتاج الى توضيح؟
التلخيص بكلماتي الخاصة هذا الجزء عن .... الفكرة الرئيسية في هذا الجزء هي.......... .... يهدف هذا الجزء الى	التلخيص ما أهم المعلومات في هذا الجزء؟

بطاقة عمل المجموعات[1]

التعليمات :

١- توزع في بداية عمل المجموعات.

٢- استخدام كراسات التدريس التبادلي ، لتسعدك في تعبئة هذه البطاقة.

٣- التطبيق العملي على خطوات استراتيجية التدريس التبادلي.

أولا- التنبؤ:

اكتبي بجملة أو جملتين ما هي النقاط التي سيعرضها هذا الجزء من المحاضرة ، بحيث يتم التنبؤ عما سيكون هذا الجزء .

١ ....

٢..

ثانيا- طرح الاسئلة:

تظاهر بأنك أستاذة المقرر ، وأنك ستعطي اختبارا لما قرأته ، اكتبي ثلاثة أسئلة من أسئلة مجموعتك تشبه أسئلة أستاذة المقرر.

١ ....؟

٢..؟

٣..؟

ثالثا- التوضيح:

اكتبي أي كلمات أو جمل أو أفكار ، ليست مفهومة بالنسبة لك.

....

1 توزع على الطلبة القادة.

رابعا- التلخيص:

اكتبي الجمل التلخيصية عن الجزء الذي قرأته مستعينة بالنموذج التالي:

هذا الجزء عن ....

ويناقش فكرة..

التي تشتمل على ....

نشرة الطالبة القائدة

تقوم الطالبة القائدة بتوجيه زميلاتها في المجموعة كما يلي:

١-

أ- ماذا تتوقعي أن يكون محتوى هذا الجزء؟

أو ب- ماذا تتوقعي أن يكون عنوان هذا الجزء؟

٢- ما هي الاسئلة التي يمكن أن تطرحوها حول هذا الجزء؟

٣- من وجد كلمة او جملة غير مألوفة أو غير مفهومة؟

٤- ماذا تعني جملة الشعور بالمشكلة؟

٥- لخّصي ما تم وروده في الجزء بجمل موجزة.

الملحق رقم ٢

اختبار استيعاب المفاهيم

الاسم :   الرقم الجامعي :

الشعبة :   المستوى :   التخصص :

تعليمات الاجابة :

أختي الطالبة :

يهدف هذا الاختبار الى قياس مستوى استيعاب المفاهيم لديك في موضوع استراتيجية حل المشكلات في مقرر "التعلم من خلال المشروعات للأطفال" ، لذا نأمل منك قراءة التعليمات التالية قبل البدء بالإجابة :

تعليمات الاختبار :

١- اكتبي اسمك وشعبتك على ورقة الاجابة في الخانة المخصصة لذلك.

٢- يتكون الاختبار من (٩) أسئلة ، بعضها من نوع الأسئلة التي تتطلب اجابات قصيرة ، والبعض الاخر من نوع الاسئلة المقالية.

٣- اقرأي بعناية مقدمة كل سؤال قبل الاجابة عليه.

٤- لا تتركي أي سؤال دون الاجابة عليه.

٥- تتم الاجابة على أسئلة الاختبار كما يلي :

أولا- اذا كان السؤال من نوع الاسئلة التي تتطلب اجابات قصيرة ، فلا تختاري الا اجابة واحدة فقط وعليك وضع دائرة حول احدى البدائل التي تمّثل الاجابة الصحيحة ، وكتابة الاجابة في المكان المخصص.

ثانيا- اذا كان السؤال من نوع الاسئلة المقالية ، فحاولي أن تجيبي اجابة مختصرة ومركزة تتمركز حول فحوى السؤال.

٦- لا تبدأي الاجابة قبل أن يؤذن لك بذلك.

:السـؤال الاول

أي شـرط مـن الشـروط التاليـة اذا توافـر فـي اسـتراتيجية تـدريس ل المشـكلات، مـع تبيـانيمكـن تصـنيفها علـى انهـا اسـتراتيجية ح :السـبب

سـلوك يقـوم بـه المتعلـم لاسـتدعاء معلومـات سـابقة لتطبيقهـا فـي-أ .موقـف مشـابه لخبراتـه السـابقة

.نشاط ينظّم المعلومات السابقة بطريقة جديدة لم يمر بها سابقا-ب

مجموعـة مـن الاجـراءات الـتي يقـوم بهـا المتعلـم لحـل المشـكلة الـذي-ج .يتعـرض لهـا

السـلوك يقـوم بـه المتعلـم بالتعـاون مـع زملائـه للتوصـل الـى نمط من-د .فكـرة جديـدة

....فسّري اجابتك

....
....
....

:السـؤال الثـاني

.اعـط مثـالا علـى خطـوة تحديـد المشـكلة

:السـؤال الثالـث

:مـع تبيـان السـبب ،أي من الشروط التالية يعدّ من شروط اختيار المشكلة

.أن تكـون أعلـى مـن مسـتوى الطـلاب حـتى تثـير فيهـم التحـدي-أ

.أن لا تـرتبط بمحتـوى المـادة حـتى يكتسـب الطالـب خـبرات جديـدة-ب

.أن تكـون مرتبطـة باهتمامـات ورغبـات الطـلاب-ج

.ان يتطلـب حلهـا تكـاليف باهظـة-د

.....فسّري اجابتك

....
....

:السـؤال الـرابع...

:أي من الشروط التالية يعدّ من شروط الفرض الجيد، مع تبيان السبب

.أن يتـم كتابـة الفـرض بشـكل دقيـق حـتى يسـهل فحصـه-أ

أن يتـم كتابـة الفـرض بشـكل يخـالف الناحيـة العلميـة حـتى يتـم-ب .اكتشـاف خـبرات جديـدة

.ان يكـون الفـرض معقـدا حـتى يـثري خـبرات المتعلميـن-ج

لـب عمليـات معرفيـة كثـيرة حـتى يكسـب المتعلـم قـدراتان يتـط-د .متعـددة

.....فسّري اجابتك

....

....

....

:السـؤال الخـامس

:أي من الشروط التالية يعدّ من شروط اختبار صحة الفرض، مع تبيان السبب

.بـــالنفس اتبـــاع الذاتيـــة والتمســـك فيهـــا لبنـــاء الثقـــة-أ

.التشـــدد بـــالفرض الـــذي يثبـــت عـــدم صـــحته-ب

عمـل العديـد مـن المحـاولات لفحـص نفـس الفـرض بـالرغم مـن ثبـوت-ج

.عـدم صـحته

.التريـــث فـــي اعـــلان نتيجـــة اختبـــار صـــحة الفـــرض-د

.....فسّري اجابتك

....

....

....

السؤال السادس :

:يعدّ من ايجابيات استراتيجية حل المشكلات، مع تبيان السبب أي ممـا يلـي

.تناسـب جميـع الموضـوعات الدراسـية-أ

.تعتمـد علـى جهـد المتعلـم الـذاتي فـي تقـديم حلـول للمشـكلات-ب

.يمكـن لجميـع المتعلميـن الوصـول للحـل فـي الوقـت المحـدد-ج

.لا تحتـاج الـى وقـت طويـل لتنفيـذها -د

....فسّري اجابتك

....

....

....

:السـؤال السـابع

:أي مما يلي يعدّ من سلبيات استراتيجية حل المشكلات، مع تبيان السبب

.تحتاج الى معلم معدّ ومدرب بكفاء عالية-أ

.تعمـل علـى نسـيان الطالـب للمعلومـات بسـهولة-ب

فـي الوصـول الـى حـل تزيـد مـن اعتمـاد الطـلاب علـى بعضـهم البعـض-ج

.المشـكلة

.تنمـي القـدرة علـى حفـظ المعلومـات دون فهمهـا-د

....فسّري اجابتك

....

....

....

:السـؤال الثـامن

. اعـط مثـال علـى مشـكلة

:السـؤال التاسـع
:فـي المشـكلة التاليـة
قـوي وضـخم الجسـم التقـى شخصـان علـى جسـر ضـيق أحـد الشخصـين "
الجسـر لا يتسـع إلا لشـخص واحـد . والآخـر ضـعيف الجسـم والقـوة
للمـرور عليـه فـي المـرة الواحـدة أصـر كـل منهـا علـى العبـور أولا ووصـلا
مرحلـة الصـراع لكـن الشـخص ضـعيف الجسـم أدرك أن عليـه أن يسـتخدم
أكمل)...... ذكـاءه وألا فـان معركتـه خاسـرة ففكـر فـي حيلـة ذكيـة حيـث
"(قصـة الـتي تنتهـي بعبـور الشـخص الضـعيف الجسـم أولاال
.اسـتخدمي اسـتراتيجية حـل المشـكلات فـي حلهـا

الملحق رقم (٣)

مقياس الدافعية للتعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة :

أضع بين يديك مقياسا يتعلق بالدافعية للتعلم ، وذلك من أجل القيام بدراسة علمية ، المطلوب منك قراءة التعليمات الآتية قبل البدء بالإجابة :

١- اقرئي كل عبارة بعناية ، ثم اسألي نفسك هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك؟

٢- أجيبي عن جميع العبارات ، بوضع إشارة (√)تحت الدرجة التي تنطبق عليك مقابل كل عبارة كما في المثال التالي :

م	العبارة	ينطبق علي دائما	نطبقي علي غالبا	ينطبق علي أحيانا	ينطبق علي نادرا	لا ينطبق علي أبدا
1	أثابر في انجاز الاعمال الصعبة.		√			

٣- اعلمي أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

٤- الإجابة عن جميع العبارات وعددها (٢٩) عبارة.

شاكرة ومقدرة تعاونكم ، ، ،

الباحثة

الاسم :   المستوى :   التخصص :

م	العبارة	اتجاه العبارة (ايجابية / سلبية)	ينطبق علي دائما	ينطبق علي غالبا	ينطبق علي أحيانا	ينطبق علي نادرا	لا ينطبق علي أبدا
١	أعمل بجد واجتهاد في دراستي.	ايجابية					
٢	اسأل اسئلة في المحاضرة لأتعلم اشياء جديدة.	ايجابية					
٣	احاول الوصول الى المعرفة بنفسي.	ايجابية					
٤	احاول أن اتعلم بقدر ما استطيع.	ايجابية					
٥	أخطط لتعلم الاشياء الجديدة.	ايجابية					
٦	أتأمل الاشياء حتى أفهمها بنفسي.	ايجابية					
٧	عندما أخطأ فاني احب ان اصل الى الاجابة الصحيحة بنفسي.	ايجابية					
٨	أحب الموضوعات الدراسية الصعبة.	ايجابية					
٩	اذا واجهتني مشكلة صعبة فاني استمر في المحاولة حتى أصل الى حلها.	ايجابية					
١٠	أستمتع بحل المشكلات الصعبة.	ايجابية					
١١	أحب القيام بالمهام الدراسية دون مساعدة.	ايجابية					
١٢	أفضل الخبرات الجديدة التي لم أمر بها من قبل.	ايجابية					
١٣	أستمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والصعبة.	ايجابية					
١٤	استمتع بالإصغاء للأستاذة عندما يتناول موضوعات جديدة.	ايجابية					

م	العبارة	اتجاه العبارة (إيجابية / سلبية)	ينطبق علي دائما	ينطبق علي غالبا	ينطبق علي أحيانا	ينطبق علي نادرا	لا ينطبق علي أبدا
١٥	أرغب في المناقشة والمشاركة مع الاستاذة في المحاضرة.	ايجابية					
١٦	اتفاعل سريعا بالإجابة على الاسئلة التي تطرحها الاستاذة.	ايجابية					
١٧	أشعر بالرضا لعدم مشاركتي في المناقشة اثناء الشرح.	سلبية					
١٨	عملية التعلم مملة ولا تستثيرني.	سلبية					
١٩	لا أشعر بضرورة أن أكون متفوقة.	سلبية					
٢٠	استمتع كثيرا بتنفيذ الانشطة.	ايجابية					
٢١	لا تجذب الانشطة انتباهي.	سلبية					
٢٢	لا ابذل أي جهد في تنفيذ الانشطة.	سلبية					
٢٣	اعتقد ان تنفيذ الانشطة يجلب لي النفع والفائدة.	ايجابية					
٢٤	اشعر بارتياح بعد قضاء وقت طويل في الاستذكار.	ايجابية					
٢٥	أثابر في انجاز الاعمال الصعبة.	ايجابية					
٢٦	اشعر بارتياح لإنجاز المطلوب بنجاح تام.	ايجابية					
٢٧	يضايقني التفكير في عمل صعب وجديد.	سلبية					

* * *

- ash-Shami, A. M. (2012). The relationshipbetween achievement motivation and academic self-efficacy among Alazhar secondary students with learning disabilities.*Journal of College of Education*, 1(12), 849-870.
- Shehata, H., & an-Najar, Z. (2003).*Dictionary of psychological and educational terms*. Cairo: ad-Dar al-Masriyyah al-Lubnaniyyah.
- Zaitoun, H. H. (2001).*Teaching skills: A vision in the implementation of lessons.* Cairo: ’Alam al-Kutub.
- Zaitoun, H.H. (2008).*The fundamentals of educational evaluation and measurement: Concepts and applications*. Riyadh: ad-Dar as-Saultiyyah for education.
- Zaitoun. K. (2004/A).*Teaching science for understanding: A constructivism vision*. Cairo: ’Alam al-Kutub.
- Zaitoun. K. (2004/B).The practical framework for Science evaluationin light of the Third International Study of Science and Mathematics "dimensions and areas". *A paper submitted to the Eighth Scientific Conference (The absent dimensions in the science curricula in the Arab world), 25-28 July 2004 (pp. 241-285), Egypt, Ismailia.*
- az-Zawahrah, M. (2010).*The effectiveness of a program using reciprocal teaching in the achievement motivation and perceived self-efficacy among primary students in Jordan*. Unpublished PhD dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo University, Egypt.

* * *

- al-Qmaizi, H. (2014). The effectiveness of using reciprocal teaching strategy in the development of basic concepts in Biology among the first secondary students. *Journal of Resalt Al-Khaleej Al-Arabi*, 35 (132), 129-198.
- ar-Rowaithi, E. M. (2006).*The effectiveness of a metacognitive learning course model in the development of conceptual comprehensionand metacognitive thinking skills inPhysics among second secondary students.* Unpublished Ph.D. dissertation, Collegeof Education for females, Literary sections.
- ar-Rubai'ei, S. (2013). The effectiveness of reciprocal teaching strategy in the achievement and development of critical thinking in Historyamong students ofTeacher Preparation Institutes.*Educational and Psychological Sciences*, 101.
- Sabri, M., &Abu al-Fotouh, M. (2004). The development of technology curricula and the improving of thinking in the intermediateschool in light of areas and dimensionsof technological enlightenment. *A paper submitted to the Eighth Scientific Conference (The absent dimensions in the science curricula in the Arab world – Egypt)*, July (pp. 287-348), Egypt, Ismailia.
- ash-Shafe'i, S. (2005). The effectiveness of a proposed instructional unit in Chemistry based on retrospective design in achieving scientific understanding among public secondary school students. *A research submitted to the Ninth Scientific Conference of the Egyptian Association (Constraints of scientific education in the Arab world: " diagnosis and solutions')*, July 31-August 3/2005 (pp. 191-228). Egypt, Ismailia.
- ash-Shalhoub, S. A. (2013). The impact of teaching mathematics using reciprocal teaching strategy on acquiring achievement, developing mathematical communication and sustaining learning effect among second intermediatestudents in Riyadh. *Educational SciencesJournal*, Kind Saud University, 25(3), 645 – 673.

- Mare'i, T., &al-Hailah, M. (2002). *General teaching methods*. Amman: Dar al-Massira
- Mustafa, A. (2001).*Modern trends in teaching Science*. Cairo: Dar al-Fekr al-Arabi.
- an-Najem, M. A. (2013).The impact of using reciprocal teaching on the development of thinking skills in Islamic Sciencesamong intermediateschool students. *Journal of Reading and knowledge*, Egypt, 135, 21 - 68.
- an-Najjar, E. A. (2012). The extent to which Science students teachers have creative teaching skills and its relation to academic achievementin the College of Teachers at al-Qonfothah. *Journal of Arab Universities Association for Educational and Psychology*, Syria, 10 (2), 148 - 167.
- Noufal, M. (2011).The differences in learning motivation based on self-report theory among a sample of students of EducationalScience Colleges in Jordanian universities. *Journal of an-Najah University for research (Humanities),* 25 (2).
- al-Obaidi, Z. (2013).The impact of reciprocal teaching strategy on the development ofsome creative thinking skills and trends towards Arabic readingamong sixth primarystudents. *Journal of College of Basic Education Research*, 12(4).
- Qaed, A., &az-Zaidi, R. (2006). The relationship between the level of academic learning motivation and academic achievement among the students of College of Education in Aden at University of Aden. *Journal of the College of Education*, Yemen, 8.
- Qarsham, E., & Essa, M. (2012). The effectiveness of using reciprocal teaching strategy in the development of teaching performance among students teachers in the College of Educationin light of contemporary professional standards. *Journal of College of Education*, Al-Azhar University, 150 (2).

among intermediateschool students.*Journal of Educational Association for Social Studies*, Egypt, 34.

- Hamada, F. (2009).The use of reciprocal teaching for the development of mathematical thinking and written communication in intermediateschool in light of some school mathematical standards. *The Scientific Journal*, Assiut University, 25 (1).
- al-Jamal, A. (2005).The effectiveness of teaching History using reciprocal teaching strategy and concept maps in the development of the skills of understanding historical texts among second intermediatestudents. *Educational Association for Social Studies*. 3.
- Jarbou', E. (2014).*The effectiveness of employing reciprocal teaching strategy in the development of mathematical thinking and trend towards it among eighth grade students in Gaza*. Unpublished master thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Kandari, W.,al-Mansouri, M., &al-'Awadhi, N. (2012). The effectiveness of reciprocal teaching strategy in the development of reading comprehension ofPublic Teaching Methods course among the students of Collegeof Basic Education. *Educational Sciences*, Egypt, 20 (4), 221-252.
- al-Kassab, A. (2011).The impact of reciprocal teaching strategy on achievement and learning motivation in Geographyamong tenth primarystudents. *Educational Science Studies*, 38 (5).
- al-Kubaisi, A. (2011). The impactof using reciprocal teaching strategy on achievement and mathematical thinking in Mathematicsamong the second intermediate students. *Journal of Islamic University (Humanities Series)*, 9 (2), 687-731.
- al-Maia'an, H. A. (2013).The impact of using reciprocal teaching strategy on reading comprehension and the trend towards reading among seventh grade students in Kuwait. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Sultanate of Oman, 7 (3), 344 - 354.

- ’Atiyah, K. (2000).The relationship between the dimensions of self-regulated learning, learning motivation and academic achievement among female students of College of Education in Ibri (Oman). *Journal of Psychological and Educational Research*, 15(2).
- al-’Attab, A. (2012). The impact of reciprocal teaching strategy on the achievement inthe Modern and Contemporary History of Arab Homelandsubject among third intermediatestudents. *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 93.
- Baljoun, K. (2006).The educational and psychological perceptions of teachers and studentsteachers. *Journal of Saudi Society for Educational and Psychological Sciences* (Justin), King Saud University, 555-594.
- al-Baz, A. (2005).The effectiveness of aGeoscience unit based on constructivism in the development of understanding and inquiry skills among fifth primarystudents. *A paper submitted to the Ninth Scientific Conference of the Egyptian Association (The obstacles of scientific education in the Arab world - diagnosis and solutions),* 31 July - 3 August2005 (pp. 299-350). Egypt, Ismailia.
- Carol, T. (2005).*The differentiated classroom: A response to the needs of all classroom students* (National Schools of Dhahran, Trans.). Dammam: Dar al-Ketab at-Tarbawi for publication and distribution.
- al-Faramawi, H. (2003).The effectiveness of a reciprocal teaching program in changingthe tribal concepts among intermediate students. *A paper submitted tothe Tenth Annual Conference (Psychological counseling and development challenges of population problem)*, Ain Shams University, Egypt, Cairo, (1), 305-329.
- Filimban, S. (2004).The effectiveness of a proposed program to provide mathematics student teachers with creative teaching skills. *Journal of Colleges of Teachers*, 4 (2).
- Foudah, F.Z. (2011). The effectiveness of using reciprocal teaching strategy in the development of problem-solving skills in Social Studies

- ’Afanah, E., & Hamesh, N. (2011). The impactof using reciprocal teaching strategy onthe development of mathematical communication skills among fourth primarystudents in Gaza. *A paper submitted tothe Fourth Conference of Educational Communication and Dialogue (Towards a better Palestinian society),* 30-31 October 2011, Islamic University,Gaza, Palestine.
- Ahmad, I. (2007). Self-regulation of learning and internal motivation and their relation to academic achievement among students of the Collegeof Education: Predictive study. College*of Education Journal*, Ain Shams University, 3 (31).
- Ahmad, S. (2011).The effectiveness of reciprocal teaching strategy in the development of reading comprehension skills and the trend towards cooperative work among third intermediate students. *Educational Journal*, 29.
- al-’Alawi, D. (2012). *The impact of reciprocal teaching strategy on the achievement and the development of metacognitive thinking skills among fourth literary students in Sociology*.Unpublished master thesis, University of Baghdad, Iraq.
- al-’Allan, M. (2013).The impact of using reciprocal teaching method on academic achievement in Philosophy amongthird literary secondary students. *Journal of Arab Universities Union for Education and Psychology*, 11 (4) 97- 112.
- ’Arafat, N.S. (2008). The effectiveness of reciprocal teaching in the achievement of Scienceand the development of metacognitive thinking and achievement motivation among intermediateschool students. *A paper submitted to the Third Annual Conference (Developing the specific education in Egypt andArab world to meet the requirements of labor market in the era of globalization "Strategic Visions")*, 9 -10 April 2008, College of Specific Education, Mansoura University, Egypt.

List of References:

- Abanmi, F. (2012). The impact of reciprocal teaching strategy on the achievement of the first intermediatestudents in some topics of Fiqh subjectin Riyadh. *Resalah Journal of Education and Psychology*, 167-223.
- Abdulhameed, J. (2003).Multi-intelligence and understanding: Development and consolidation. Cairo: Dar al-Fekr al-Arabi.
- Abduljaleel, A. (2013). The impact of using reciprocal teaching strategy on sustaining the effect of learning of maintenance and reform concepts and the trends towards them among industrial education students. *Educational Journal*, 33.
- Abdulqader, E. (2012).The effectiveness of reciprocal teaching of Science in achievement and scientific skills among students with hyperactive disorder. *Journal of Scientific Education*, 15(4), 101-158.
- Abdulsameea', S. (2000). The impact of achievementmotivation, self-estimation and specialization on academic achievement among secondary schoolstudents.*Journal of Psychological and Educational Research, Monfeya University Journal*, 15(3), 31-59.
- Abu Hadeed, B. (2006). *The impact of reciprocal teaching and self-learning of KellerPlan on the achievement of fourth primary students in Science*. Unpublished master thesis, The Hashemite University, Jordan.
- Ad'eis, A., Jawarnah, M., & Jawarnah, A. (2011). The impact of reciprocal teaching strategy on the achievement and learning motivationof tenth primarystudents in History.*al-Manarah Journal*, 17(2).
- al-Adgham, R. (2004). The impact of training on some reading comprehension strategies onacquiring and usingthem in teaching readingby the students of Arabic Language sectionin thecolleges of education.Al-Mansoura University, College of Education in Domiate.Retrieved at4/12/1435 AH, from http://www.angelfire.com/ma4/reda1121/s6.htm.

The Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategy in the Development ofConcepts Understandingof“Learning through Projects forChildren"Course and Learning Motivation amongFutureTeachers at PrincessNoura bint AbdulrahmanUniversity

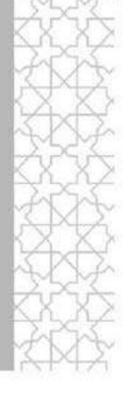
Dr. Muna bint Sa’ad Al-Ghamdi **Dr. Amani bint Muhammad Al-Husan**

Department of Curricula and Teaching Methods College of Education Princess Nourah Abdulrahman University

Abstract:

This study aimed at identifying the effectiveness of reciprocal teaching strategy in the development of concepts understanding of "Learning through Projects for Children" course and learning motivation among futureteachers at Princess Noura bint AbdulrahmanUniversity.The sample of the study consisted of (57) futureteachersdivided into two groups: (34) futureteachers in the control group that was taught using the traditional method, and (23) futureteachers in the experimental group that was taught using reciprocal teaching strategy. Studyresults revealedthat there wereno statistically significant differences (α≤0,05) between the two groupsof the study in the overall concepts understanding testatthe clarification and interpretationlevelsdueto teaching method, while the results revealedthat there was a statistically significant difference (α≤0,05) between the two groups inthe overall concepts understanding testatthe application level due to teaching method in favor of the experimental group.Moreover, the results revealedthat there wasno statistically significant difference (α≤0,05) between the two groups of the study in learning motivation scale due to teaching method.

Keyword:(effectiveness, reciprocal teaching strategy, conceptsunderstanding, learning motivation, futureteachers).

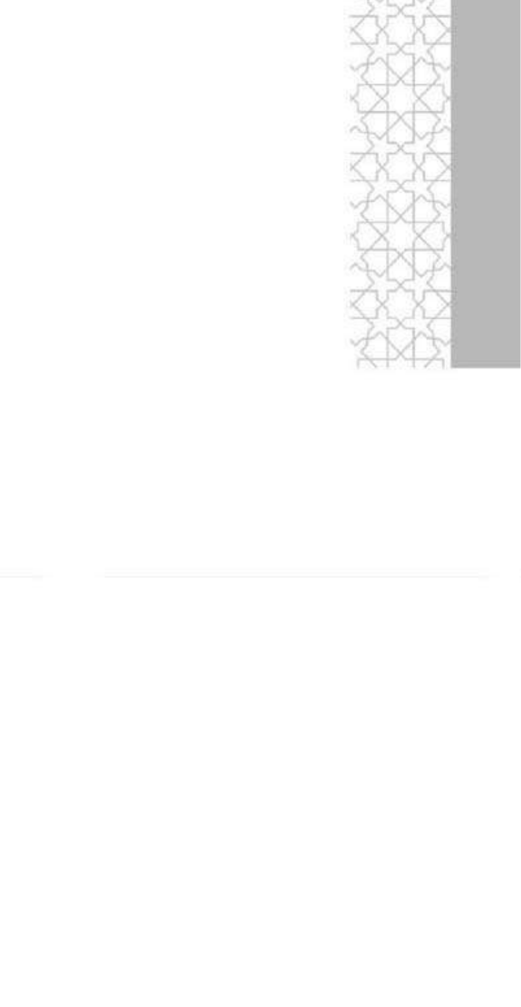


المساءلة الإدارية وعلاقتها بتحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية

د. سعد بن محمد المحيميد

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



المساءلة الإدارية وعلاقتها بتحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية

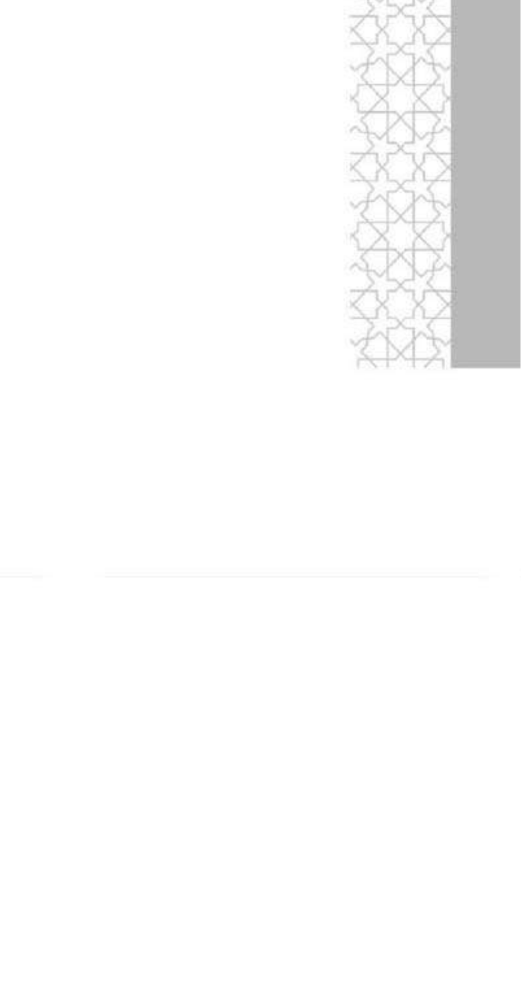
د. سعد بن محمد الحيميد

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة المساءلة الإدارية وتحسين الأداء لموظفات مركز دراسة الطالبات من وجهة نظر القيادات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، وصمم استبانة تكونت(٢٨) فقرة، وطبق الدراسة على (٥٦) من القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات، وتبين من نتائج الدراسة أن درجة المساءلة الإدارية ودرجة تحسن الأداء للموظفات للموظفات بمركز دراسة الطالبات بشكل عام كانت متوسطة، وهذه النتيجة تشير إلى أن الرؤية للقيادات التربوية غير واضحة تماماً، كما يمكن أن يكون قد تسرب نوع من الملل والرتابة لدى الموظفات لعدم اتضاح ذلك لهن، وتبين وجود اثر طردي للمساءلة الإدارية على تحسن الأداء، أي كلما زادت المساءلة الإدارية يزداد تحسن الأداء. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وضع الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.



المقدمة:

تعيش الإدارة اليوم عصراً يمتاز بالتجديد والبحث المستمر عن الكفاءة والإبداع، حيث يشهد العالم المتقدم تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة في كافة القطاعات والميادين الحكومية والصناعية والأعمال، ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي ظهرت حركات إصلاحية في بعض الأنظمة في السنوات الأخيرة، وذلك لمواكبة مستجدات العصر، والارتقاء بمستوى أداء الأفراد وتحسينه.

وقد أصبحت الأمم تتنافس في الارتقاء بمخرجات أنظمتها الاقتصادية والتربوية والسياسية والعسكرية، مما جعل النظام الإداري لكل المؤسسات الحلقة المستهدفة، بالمساءلة عن جودة المخرجات، وقدرتها على المنافسة وتحقيق معايير الجودة (سلامه، ٢٠١٣م، ص٣)، هذا وتعد الإدارة مسئولة أمام المهتمين بالمؤسسة وذوي المصلحة بها، فهي ملتزمة بالإجابة عن كل ما يتعلق بأدائها أو وفائها بمسؤولياتها، ومن العناصر المهمة التي ترتبط بالإصلاح الإداري وتستحق البحث والاهتمام موضوع المساءلة الإدارية (المدني، ٢٠٠٧، ص٢).

ويعد مفهوم المساءلة الإدارية من المفاهيم الحديثة المتجددة، فهي بمثابة حجر الأساس للإدارة العامة، وتتم من خلال وضع آليات تضمن مساءلة العاملين والمسئولين بهدف التأكد من تنفيذ اللوائح والقوانين، ولا تكتمل هذه العملية دون إحداث تصويب ومعالجة للأخطاء ويتطلب من العاملين في المؤسسة الاستجابة والتعاون لإتمام هذه العملية، (Huque, 2011, p61).

وأشار الزعبي (٢٠٠٣م، ص١٣) إلى ضرورة تواجد نظام للمساءلة في أي تنظيم إداري وذلك لضبط سلوك العاملين وإلزامهم بإتباع الأنظمة والقواعد التي يضعها هذا النظام بهدف إنجاز العمل، والحفاظ على حقوق

العاملين، لذا فإن إتباع إجراءات المساءلة الإدارية يحافظ على مصالح المؤسسة و يصون حقوق العاملين، كما أشار الجمعان وعبابنه(٢٠١٠، ص ٣٨٨) إلى أهمية دور الرقابة التي تشكل إحدى الحلقات الرئيسية التي يمكن من خلالها الحكم على فعالية ومدى كفاءة الأداء الفردي في المؤسسة.

وبينت حرب(٢٠١١م، ص ٤٣) أن للمساءلة دور محوري في تشكيل العمليات والنشاطات اليومية للمؤسسة حيث تعمل على توجيه طاقات المؤسسة نحو الأهداف الإستراتيجية، كما تلعب دوراً مهماً في توجيه تركيز العاملين على نتائج عملهم، كما تعمل على تحسين الأساليب المستخدمة في تسيير أمور العمل، كما أنها تعمل على تنمية الابتكار والإبداع والرغبة لدى العاملين في حالة تفعيلها عند إظهار الانجاز الحسن.

هذا وتعد القوى البشرية من أهم الموارد التي تقوم عليها المؤسسات المختلفة، وتولي إدارة المؤسسات اهتماما خاصاً بهذا المورد، نظراً لأهميته ودوره الكبير في نجاح أي مؤسسة، فهو مفتاح الانسجام والتوافق بين الموارد المختلفة، ويسعى المسئولون عن إدارة الموارد البشرية إلى التحقق من كفاءة وفعالية العنصر البشري، فكفاءة المؤسسة من كفاءة موظفيها، ونجاح المؤسسة من نجاح أداء عناصرها البشرية، التي يقوم عليها الدور الكبير في استخدام الموارد المتاحة بفاعلية وكفاءة (الغول، ٢٠١١ م : ٢).

ونظراً لمجاراة التغييرات العالمية في مجال الإصلاح الإداري، بدأ في المملكة العربية السعودية في السنوات الماضية الاهتمام يتزايد في دراسة موضوع المساءلة الإدارية وتطبيقها وخصوصاً في الجامعات، حيث بينت نتائج دراسة النباتي(٢٠١١م) أن القيادات الإدارية في جامعة أم القرى تمارس مجالات المساءلة الإدارية المتمثلة بالأداء، والانضباط، والجوانب الشخصية بدرجة

عالية، كما بينت دراسة العتيبي(٢٠٠٨م) إلى أن للمساءلة الإدارية أثر على فاعلية الجامعات السعودية.

ومن خلال ماسبق رأى الباحث دراسة العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية.

مشكلة الدراسة:

تتسلم الجامعات زمام التعليم العالي، وتلعب دوراً كبيراً في ترسيخ مبادئ الإدارة الحديثة المتطورة التي يجب على جميع المؤسسات الإدارية الأخذ بها، وقد أثار موضوع الشفافية والمساءلة الإدارية اهتمام الباحثين، سعياً لتوفير ممارسات إدارية نزيهة، ونظراً للظروف المتغيرة التي تعيشها المؤسسات اليوم، سواء أكانت ظروف سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية تحتم على المؤسسات الاستجابة للمتغيرات التي تؤثر على تحسين الأداء للعاملين والمؤسسة على حد سواء ويضمن بقاء المؤسسة واستمرارها.

وقد حظيت الشفافية والمساءلة الإدارية ومكافحة الفساد باهتمام متزايد من المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة، ووضع التقرير الأخير لمنظمة الشفافية الدولية للعام ٢٠١٣ م المملكة في المرتبة (٦٤) على مستوى العالم، والخامسة عربيا من حيث انعدام الشفافية والمساءلة وهو ما أكدّ الحاجة لزيادة التركيز على تبني مفاهيم المساءلة ومكافحة الفساد.

وأكدت بعض الدراسات على أهمية المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسة: كدراسة الشريف(٢٠١٣م) التي بينت أن هناك علاقة ايجابية بين أبعاد المساءلة الإدارية المتمثلة بالانضباط الوظيفي، والعمل والانجاز، وأخلاقيات الوظيفة العامة، وبين الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في المؤسسة، فأصبح من الضرورة البحث عن أسباب وجذور هذه

المشكلات وهو ما يظهر جلياً في الجامعات التي تعاني من مشكلات إدارية وهيكلية وأكاديمية متنوعة نتيجة لغموض لأنظمة الرقابة والمساءلة.

وهو ما أكدت علية دراسة الحربي(٢٠١٢م)، مما أدى إلى تفشي المحسوبية وتجاهل مبدأ الجدارة وتكافؤ الفرص، وعدم تواجد أسس لتوقيع العقوبات على العاملين، وعدم تحقق مبدأ العدالة في العقوبات الموجهة للموظفين، وتجاهل قواعد ولوائح عمل المؤسسة التعليمية، مما يؤثر ذلك سلباً على الأداء.

وبينت دراسة تينفوري (Tinofirei 2011,) أن عدم التشجيع وغياب الترقيات والمكافآت الماليّة لأداء الفرد العالي يؤثر سلباً على الأفراد مما يثبّط من أداءهم ويثبّط روح التنافس بين الموظفين، ويشير (Foot & Hook, 2008: 187) إلى أن تحديد مستوى أداء العاملين يحقق إثارة روح التنافس بين العاملين، وهو ما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية الفردية والإنتاجية الكلية على مستوى المؤسسة وينجم هذا التنافس عن إدراك العاملين بأن المستويات الوظيفية العليا على دراية بجوانب الكفاءة والضعف الخاصة بكل منهم، وهو ما يثير الشعور بالاعتزاز لدى الأفراد الأكفاء، ويثير الرغبة لدى الأقل كفاءة في تحسين أدائهم بهدف تغيير الانطباع السلبي للإدارة عنهم

وحيث أن الباحث يعمل وكيلا لعمادة مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؛ ولإدراكه أهمية هذا الموضوع وكما أنه لا يوجد دراسات أو مؤشرات تشير إلى ضعف الأداء في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وإطلاع الباحث على الحاجة لدراسة المساءلة الإدارية وعلاقتها بتحسين الأداء في المركز رأى أهمية موضوع المساءلة الإدارية وعلاقتها بتحسين الأداء للموظفات من أجل الكشف عن مواطن الخلل واتخاذ الإجراءات المناسبة وتقديم المقترحات التي تفيد المسئولين وذوي

العلاقة، ومن خلال ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية.

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة المساءلة الإدارية للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟

٢- ما درجة تحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساءلة الإدارية وتحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة المساءلة الإدارية وتحسين الأداء لموظفات مركز دراسة الطالبات من وجهة نظر القيادات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الكشف عن العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء لموظفات مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تكتسب أهمية الدراسة في ما يلي:

- تتناول هذه الدراسة العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء لدى الموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وما يترتب عليها من إصلاحات إدارية وتطوير وتحسين للأداء.

- تهم هذه الدراسة كل من القائمين على إعداد الإداريين في الجامعات، ليطلعوا على العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء للموظفين، وأملاً في بناء اتجاهات ايجابية نحو المساءلة الإدارية.

- يؤمل من هذه الدراسة أن تكون منطلقاً لإجراء دراسات أخرى حول المساءلة الإدارية في الجامعات أو في مؤسسات تربوية أخرى في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدارسة على درجة المساءلة الإدارية ودرجة تحسين الأداء للموظفات والعلاقة بينهما بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية.

- **الحد البشري**: جميع القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **الحد الزمني**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥هـ – ١٤٣٦هـ.

- **الحد المكاني**: مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

١. المساءلة:

تعرف على أنها: " تعبير عن مسئولية الأفراد عما يقترفون من أفعال"، (الشريف، ٢٠١٣م، ص١٣).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: جملة من العمليات والأساليب التي يقوم بها القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية ليتحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها، وضمن أقصى المستطاع.

٢. **المساءلة الإدارية:**

تعرف على أنها: " مجموعة من الالتزامات والسياسات، والممارسات المصممة من أجل زيادة الاستخدام للمارسات التربوية السليمة، وتقليل الاستخدام للمارسات المستهلكة للوقت والجهد، وإيجاد آليات وسبل داخلية تمكن من التعرف الى تشخيص وتغيير مسارات الأداء التي تقود إلى عملية تعلم وتعليم دون المستوى"" (Hammond,1989, p7).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قيام القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمساءلة الموظفات على ما يقمن بأدائه من عمل، وإشعارهن بدرجة هذا الأداء، وتشمل التفسير والتحفيز والتطوير والعقاب وما يتطلب من تصحيح وغيرها.

٣. **تحسين الأداء**

يعرف على بأنه: " استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى". (المربع، ٢٠٠٤م، ص٦٥).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: استخدام القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وزيادة الإنتاجية والجودة بأقل تكلفة.

* * *

الإطار النظري:

المبحث الأول: المساءلة:

أولا: مفهومها:

تعد المساءلة مبدأ أساسي من مبادئ الإدارة، وهي مصطلح مرادف للمسؤولية، وتقوم عندما يتحمل شخص التزاما يتعلق خاصة بالقيام بدور أو تنفيذ عمل ما، وتتطلب المساءلة بيان المهام وإسناد المسؤوليات وتصحيح الأخطاء، ويشير Startling كما ورد في العمري(٢٠٠٤، ص١٧) الى أن المساءلة هي: إجابة الأفراد أو المؤسسات عن الأسئلة الموجهة إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها وتتنامى مع الأنظمة والمعايير. وعرفها جرونلند Gronlund بأنها: الاستعداد لقبول اللوم عن الفشل أو قبول الثناء والتقدير عن النجاح والانجاز، وتشمل شرحاً وتفسيراً للأسباب المؤدية لذلك، وما يجب فعله لتصحيح مثل هذا الموقف (أخو أرشيدة، ٢٠٠٦، ص٣٣).

وتشير الشريف(٢٠١٣، ص٢٣) الى أن المسائلة تمثل قيام الفرد بمساءلة فرد آخر عن أداء من المفروض أن يقوم به، وإشعاره بدرجة هذا الأداء، وأنها وسيلة يتم بواسطتها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسئوليات الموكلة له.

وبين سلامه(٢٠١٣، ص١٥) أن المساءلة تتضمن مسؤولية كل فرد عن أعماله لتحقيق نتائج محددة وفق المنظومة التي يعمل بها، وعليه تقديم تفسير للإدارة لأسباب القصور في تحقيق النتائج والاستفادة من ذلك لتصحيح المسار، وتعزيز مواطن القوة لديه كمدخل لتقييم الأداء، وما يترتب عليه الحصول على مكافأة أو ترقية أم تلاحقه العقوبة والحرمان من المكافأة.

ويرى الباحث من خلال العرض السابق لتعريفات المساءلة أنها تعبير عن مسؤولية الأفراد عما يقترفون من أفعال، بحيث أن كل فرد مسئول عن

أفعاله، سواء الرئيس أو المرؤوس، ومن خلال هذه العملية يجيب الأفراد عن الأسئلة الموجهة إليهم بسبب سلوكيات غير مرغوب فيها، وتقديم المبررات للقيام بممارسة هذه السلوكيات.

ثانيا: أهمية المساءلة:

ترتبط المساءلة بقيم الشفافية والديمقراطية، وتحقيق الالتزام بالتنفيذ الصحيح والملائم للسياسات العامة، من خلال التوضيح المعقول و المقبول لتحمل المسؤولية نحو نتائج الأعمال، وتظهر أهمية المساءلة في كونها وسيلة لتحسين بيئة المؤسسة من خلال توفير الثقة بين الموظف وصاحب العمل، وبين الموظفين فيما بينهم، فوجود المساءلة يدعم تصميم وتنفيذ السياسات بشكل فعال(السبيعي، ٢٠١٠، ص٤١).

ويرى بيترز (Peters,2007, p19) للمساءلة أهمية في التركيز على تحسين الأداء، حيث أنها توجّه المجتمع ككل للطريق السليم، وتعمل على تحسين الأداء الإداري الذي يؤدي الى تحسين الخدمات الهامة المقدمة للمجتمع، كما أن لها دور مميز من خلال مراقبة وضبط البيروقراطية العامة، فهي أساس لتطبيق الديمقراطية.

وأشار الشريف(٢٠١٣، ص ٢٠) إلى أن المساءلة تلعب دوراً محورياً في تشكيل وتوجيه العمليات والنشاطات اليومية للمؤسسة، فهي قيمة في النسق القيمي للمجتمع قبل أن تكون مجرد آليات، وترتبط أهميتها القيمية بتحقيق قيم أخرى أبرزها الديمقراطية والشفافية والتمكين.

كما أشارت ماولا (Maula, 2006) أن أهمية المساءلة تكمن في تحسين الفعالية والكفاءة، فإذا زوّدت بآليات التغذية الراجعة حول أنشطة المؤسسة، فإنها تعمل على تحسين إيصال الخدمات العامة، كما أنها قادرة على تحديد

مواطن النجاح والفشل لدى المؤسسة، وبالتالي تفتح باب التطوير والتجديد التلقائي بمعالجتها لنقاط الفشل، وتقّوية نقاط الضعف.

وذكر أخو رشيدة(٢٠٠٦، ص ٦٥) أن أهمية المساءلة تتمثل في أنها قيمة اجتماعية ترتبط بتحقيق قيم الديمقراطية والشفافية والتمكين، كما أنها وسيلة لتأسيس وتعزيز علاقات فعالة بين الشركاء والأطراف في العقد الاجتماعي، كما أنها آلية لضبط العمل الإداري، وضمان حسن التوجه وتحقيق الفاعلية والكفاءة لمنظمات الإدارة.

ويرى الباحث أنه يجب عدم النظر إلى المساءلة الإدارية على أنها مصدر خوف وقلق للموظفين من الإدارة، بقدر مها هي أسلوب من الإدارة لمراجعة الأداء وتحسينه، وتطوير مهارات العاملين في المؤسسة التربوية، فهي تركزّ على الأداء، وتعمل على تنسيق جهود الفرق والأفراد داخل المؤسسة، كما أنها تحدد وتشخص مواطن الضعف وتعمل على إصلاحه.

ثالثا: مكونات المساءلة

تشكل المساءلة مبدأ وقيمة وأداة مهمة من أجل تحسين وكفاءة وفعالية النظام الإداري، لذلك لا بد من وجود مكونات للمساءلة حددت كما يلي (السبيعي، ٢٠١٠، ص٤١- ٤٢):

١- مصادر المساءلة:

يقصد بها كل من يضطلع بمهمة المساءلة سواء أكان فرداً أم مؤسسة.

٢- أهداف المساءلة:

ويقصد بها ما تسعى المساءلة لتحقيقه.

٣- معايير المساءلة:

وهي قياسات لتحديد الأداء، ويمكن أن تحدد بموجب قوانين أو لوائح.

٤- قوى المساءلة:

وهي الأسباب الدافعة لشعور الأفراد بأنهم مساءلون، ويمكن أن تكون مصادرها خارجية أو داخلية.

٥- **آليات المساءلة:**

وهي الطرق والأساليب المتبعة التي يتم من خلالها تنشيط وتفعيل قوى المساءلة.

ويرى الباحث أن للمساءلة الإدارية مكونات وعناصر مترابطة، تبدأ بقبول الموظف للمسؤولية، والتعهد بإتمام المهام والواجبات الموكلة إليه، كما أنها تتكون من الموارد البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الصلاحيات المحددة، كما تتكون من السياسات واللوائح والقوانين الملزمة للسؤل والموظف.

رابعا: أهداف المساءلة

تسعى عملية المساءلة الى عدد من الأهداف(السبيعي، ٢٠١٠م، ص ٤٣ ؛ أخو رشيدة، ٢٠٠٦م، ص٣٨- ٣٩ ؛ الشريف، ٢٠١٣م، ص١٩ ؛)، وتتمحور حول ثلاثة أهداف هي:

- **المساءلة كوسيلة للرقابة والتحكم:**

تعد المسؤولية أداة لتوجيه السلوك، وهي كضمان حسن الاستخدام أو منع إساءة استخدام السلطة، حيث تشكل المساءلة إحدى آليات ضبط الأداء، أما الرقابة فتهدف إلى منع استغلال السلطة، وقد وضع نظام الرقابة لضمان اتساق السلوك مع القوانين.

- **المساءلة كنوع من الضمان:**

بحيث تشكل المساءلة وسيلة يضمن العاملين والرؤساء من خلالها حسن الالتزام بالقانون من قبل الممارسين للسلطة العامة في مجال الخدمة العامة، ومراعاة الأولويات في استغلال المصادر، لهذا تعد المساءلة كنوع من الضمان.

- **المساءلة كعملية للتحسين المستمر :**

عند تحقيق المساءلة للهدفين السابقين تكون أداة لخفض السلبية في الأداء، وتخلق استعداداً مسبقاً لدى العاملين للبحث، كما أنها تعني محاولة تشخيص مواطن الضعف والقوة في الأداء، وتحديد الأخطاء وتجنب الإعمال التي من شأنها أن تؤدي الى تلك الأخطاء لتلافيها، وكذلك التركيز على مواطن القوة واستغلال وتوظيف اكبر قدر من إمكانيات العاملين، وتحقق المساءلة مشاركة ايجابية بين المساءل والمسائل، ويشجع القادة و العاملين على قبول وتحمل المساءلة، وتحمل الخطأ كجزء طبيعي من عملية التعلم.

وأشار أبو حشيش(٢٠١٠، ص٦٠٥) الى أن المساءلة تهدف إلى: تحديد نقاط الضعف وتصحيح الأخطاء ومحاولة منع تكرارها، ومحاولة الوصول إلى مستوى الإتقان، أو إلى مستوى عال من الأداء، والتخلص من المحسوبية في الأداء، وتوجيه الإدارة نحو الاستقامة في العمل، وتحديد قواد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص، والتركيز على أهمية المدخلات والممارسات ثم المخرجات المقاسة بدقة.

ويرى الباحث أن المساءلة كعملية إدارية تهدف إلى فهم أداء البرامج والخدمات والعمليات، وتحديد معايير لتوقعات الأداء، كما أنها تهدف إلى تحسين الأداء من خلال عمليات التقييم والتغذية الراجعة والتحكم والرقابة، كما تهدف إلى تقليل حجم الأخطاء أثناء التنفيذ.

خامسا : مبادئ المساءلة

لا بد من وجود مبادئ لتطبيق المساءلة، وذكر كان(Khan, 2007, 2) أن على المؤسسة أن تتبع معايير محددة لتطبيق المساءلة، ومن هذه المعايير تحديد العلاقة بين الموظف والمسئول، وتحديد العلاقة مع موارد المؤسسة البشرية

والمادية، كما يجب تحديد معيار للثقة بين المسئول والموظف، وتحديد الصلاحيات الممنوحة للمسئولين.

وذكر أخو رشيدة(٢٠٠٦م، ص٤٧) عدة مبادئ أهمها:

١- وضوح تعليمات النظام وقواعده ووضوح عواقب المخالفات.

لا بد أن يكون هناك قواعد واضحة ومحددة يتقيد بها العاملون، ويلتزمون بها، ولابد من معرفة المواقف لكل مخالفة وذلك لردع وقوع أي مخالفة.

٢- المباشرة في تطبيق الجزاء.

إيجاد ارتباط بين المخالفة والجزاء حتى يتجنبه العامل مستقبلاً، ويجب دراسة العقوبة قبل تطبيقها، والتحقيق في المخالفة وأسباب وقوعها.

٣- العدالة في تطبيق الجزاء:

يجب السير على مبدأ العقوبة المتساوية لنفس المخالفة، وعدم السماح بالتدخل في تخفيف العقوبة لعامل دون آخر بسبب المحسوبية.

٤- تجانس العقوبة مع المخالفة:

يجب أن يدرك العاملون أن العقوبة لا ترتبط بشخص أحدهم، وانما العقوبة بنوع المخالفة، وإنها ستطبق على كل من يرتكب المخالفة بغض النظر عن الشخص المخالف.

٥- مبدأ التدرج في شدة العقاب:

يجب أن يكون هناك نوع من التدرج في العقوبة بما يتناسب مع نوع المخالفة، ودرجة تكرارها.

ومن خلال استقراء المبادئ السابقة للمساءلة الإدارية يتبنى الباحث مبدأ وضوح التعليمات، وتطبيق الجزاء السلبي أو الايجابي مباشرة، ومبدأ الجزاء من جنس العمل، والعدالة في التطبيق، ومبدأ التدرج في العقوبة.

سادسا: أنواع المساءلة

تعددت الآراء حول تصنيف المساءلة، وقد تباينت التصنيفات لأنواع المساءلة، وذلك حسب آراء وتعريفات الباحثين لمصطلح المساءلة، وقد قسم سميث Smith المساءلة الى ثلاثة انواع كما ورد في أبو حشيش(٢٠١٠، ص ٦٠٤): المساءلة الأخلاقية، والمساءلة المهنية، والمساءلة التعاقدية.

وأشار (Metzenbaum, 2006, p6) الى ان للمساءلة أربعة أنواع وهي:

- المساءلة المالية: ويقصد بها إنفاق الأموال على النحو المسموح، مع تكاليف اقل ما يمكن.
- المساءلة الأخلاقية: ويقصد بها التعامل الذاتي داخل المؤسسة، وعدم تضارب المصالح، والقضاء على مبدأ الاحتيال أو الإساءة داخل المؤسسة.
- المساءلة الديمقراطية: ويقصد بها إشراك العاملين في اتخاذ القرارات واعتماد مبدأ اللامركزية في الرقابة.
- مساءلة الأداء: ويقصد بها التعامل مع البرامج الفعّالة والفاعلة من حيث الإنتاج وتخفيض التكلفة.

ويرى الباحث تصنيف المساءلة حسب من يقوم بعملية المساءلة كالمفتشون والمدققون، وذوي الخبرة العالية من المسئولين، كما يمكن تصنيفها حسب الجهة التي تتم مساءلتها كمساءلة المؤسسة ككل، أو مساءلة الأفراد داخل المؤسسة كجماعة (كقسم) أو ككل فرد على حدة، كما يمكن تصنيفها على حسب السمة الغالبة على سلوك المؤسسة: كالمساءلة المالية، أو مساءلة الإجراءات وسير العمل.

سابعا: أساليب المساءلة

يمكن أن تلجأ المؤسسة إلى المساءلة بأحد الأسلوبين الآتيين (حويل، ٢٠١٠، ص ٣٩):

١- الأسلوب السلبي:

يستند هذا الأسلوب في حفظ النظام ومراعاة قواعده إلى إجبار العاملين على الالتزام بقواعد النظام خوفاً من العقاب، وجعل الجزاء حاضراً في ذهن العامل، مما يدفعه الى التفكير بأن الجزاءات هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق أهداف المؤسسة، والحفاظ على حقوق العاملين.

٢- الأسلوب الايجابي:

يستند هذا الأسلوب إلى تنمية القابلية والرغبة والالتزام بقواعد المؤسسة، إذ يوجه المدير الثناء والمكافآت للعاملين إذا كان سلوكهم متماشياً مع قواعد المؤسسة، وقد يستخدم العقاب نتيجة للسلوك الغير مرغوب فيه، بشرط أن يكون الهدف من العقاب مساعدة العامل على تجنب السلوك الغير مرغوب فيه، وعدم تكرار المخالفة.

ويرى الباحث أن المساءلة الإدارية تتم عندما يكون العاملون في المؤسسة مسئولون عن كل ما يقومون به من أفعال وتصرفات، حيث تتم مساءلة أعمال الفرد داخل المؤسسة، ومساءلة نتائج أعمالهم، وذلك من خلال فرض عقوبات التي تحد من النتائج، وتعزيز السلوكيات التي تعمل على زيادة الإنتاجية.

ثامنا: معوقات المساءلة الإدارية

الرغم من وجود وجود فوائد لتطبيق عملية المساءلة، الا أن هناك معوقات لتطبيقها، وتقسم هذه المعوقات (حرب، ٢٠١١م، ص ٤٥- ٤٦) إلى:

أولاً : معوقات إدارية تشمل على ما يلي :

صعوبة تفعيل الرقابة والإشراف الإداري بسبب تضخم حجم الجهاز الإداري وتعدد نشاطاته ، وتعقد اللوائح والإجراءات ، وضعف الحماية الممنوحة للأشخاص والوحدات الإدارية التي تمارس أعمال المساءلة ، وكثرة التغييرات في القوانين والنظم والتعليمات ، مما يصعب ممارسة المساءلة بطريقة منظمة ، وكعملية متصلة.

ثانياً : معوقات اجتماعية وتشمل على ما يلي :

هيمنة الولاءات الاجتماعية التقليدية التي تؤدي الى شيوع المحسوبية ، وانخفاض مستوى رواتب العاملين في الجهاز الإداري ، مما يساعد على إيجاد بيئة ملائمة للفساد ، وتفشي انتشاره الأمر الذي يحول دون تفعيل عملية المساءلة ، وضعف النشاطات التدريبية الهادفة الى تعميم ثقافة المساءلة ، وبيان متطلباتها ، وضعف التنشئة الاجتماعية الأساسية للعاملين ، وعدم مراعاة ذلك في برامج التكيف التنظيمي ، كتأهيل الموظفين الجدد.

وقدم زاري (Zarei, 2000, p51-53) مجموعة من المعوقات التي تواجه المساءلة الإدارية ، ومنها سوء الإدارة ، وعدم فعالية وكفاءة السياسات الموضوعة ، والتعارض في وجهات النظر ، وتضارب المصالح داخل المؤسسة.

ويرى الباحث أن من المعوقات التي تواجه المساءلة الإدارية ضعف التخطيط ، وضعف اللامركزية ، وصعوبة تفعيل نظام الرقابة ، وتضخم حجم الجهاز الإداري ، وتشابك وتعقيد اللوائح ، وانتشار الفساد ، وهيمنة المحسوبية ، وضعف ثقافة المساءلة داخل المؤسسة.

* * *

المبحث الثاني: أداء العاملين

أولا: المفهوم:

إن المطلع على الفكر الإداري المعاصر، لا بد وأن ينتهي إلى نتيجة أساسية وهي أن الإدارة هي إدارة الموارد البشرية، وأن محور اهتمام الإدارة هو إدارة البشر وليس إدارة الأشياء، وذلك لتحديد نوعية وكمية الأداء المتوقع من الأفراد. وقد تعددت التعريفات لمفهوم الأداء والعوامل المؤثرة على الأداء لما لها من أهمية كبيرة في ظل التطورات والتغييرات المتنامية والجديدة.

وأشار ريدمان وويلكنسون (Redman & Wilkinson, 2008, p223) إلى أن أداء العاملين يستخدم في ترشيح الموظفين لشغل مناصب ووظائف عليا، حيث يتم التعيين عبر المفاضلة في الأداء، فيما أكد تورينغتون وآخرون(Torrington, et..al,2008, p302) على أن تحديد مستوى أداء العاملين يستخدم للحكم على صلاحية العاملين ومدة استمرارهم وبقاؤهم داخل المؤسسة.

ويعتبر الأداء(قصاب، ٢٠٠٨: ٨٨) المحور الأساسي الذي تنصب حوله جهود المدراء كافة، إذ أنه يمثل القاسم المشترك لاهتمام علماء الإدارة، كونه يعد من أهم الأنشطة التي تعكس الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، حيث تتجه معظم وظائف إدارة الموارد البشرية وسياساتها نحو تحقيق أهداف المنظمة بأعلى مستوى من كفاءة الأداء والإنجاز وذلك في سبيل تحقيق نجاحها وثباتها واستمرارها، إذ إن هذه النتائج لا يمكن الوصول إليها دون تتبع أداء الفرد ومستوى كفاءته بصورة مستمرة.

ويرى الباحث أن الأداء يمثل درجة تحقيق وإتمام المهام والمسؤوليات الموكلة من قبل المسئولين، فهو يمثل النتائج النهائية من حيث الكم والنوع، والتكلفة

التي أسفرت عنها الممارسة الفعلية لأوجه النشاط المختلفة خلال فترة زمنية محددة.

ثانيا: أهمية الأداء الوظيفي:

يعتبر قياس الأداء مبدءاً استراتيجياً يهدف إلى زيادة القدرات وكفاءة أداء العاملين في المنظمات. ويهدف إلى ربط الاستراتيجيات والأهداف المنشودة للمنظمة مع إدارة الأداء، لذا فانه من المهم للمؤسسات والمنظمات قياس نتائج إدارتها وأعمالها حتى لو لم تحصل على المردود أو المكافأة المرجوّة تحقيقها. حيث أن قياس الأداء والمعلومات الناتجة منها يرشد المنظمة بالتحول إلى الأفضل والأحسن في السنوات القادمة (بن عبود، ٢٠٠٩).

ويؤكد دينسي وغريفنن (Denisi & Griffin, 2001, p298) أن تحديد مستوى الأداء يوفر المعلومات التي على أساسها تتخذ العديد من قرارات النقل والترقية، وتتيح فرصة مراجعة وإعادة النظر في سلوك العاملين، كما انه جزء من عملية تنظيمية مهمة، فيمكن من خلالها مراجعة خطط ونظم العمل في المؤسسة، كما يشكل الأداء أساسا قوياً يمكن الاعتماد عليه في تحسين وتطوير مستويات الأداء في المؤسسة.

ويرى الباحث أن الأداء الوظيفي يحتل مكانة خاصة داخل أي مؤسسة كانت باعتباره النتائج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة بها، وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة ككل، فالأداء الوظيفي انعكاس لقدرات ودوافع العاملين، والمرؤوسين والقادة بما يخدم مصلحة المؤسسة، ويحقق أهدافها.

ثالثا: عناصر الأداء الوظيفي

يتكون الأداء من مجموعة من العناصر أهمها(ناصر، ٢٠١٠م، ص٦٨):

١. المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية، والمهنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

٢. نوعية العمل: وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.

٣. كمية العمل المنجز: اي مقدار العمل الذي يستطلع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.

٤. المثابرة والوثوق: وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل مسئولية العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحدد، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين.

ويرى الباحث أن عناصر الأداء الوظيفي تتمثل في ما يلي:

- العمل والإنتاج: ويشمل على كم الإنتاج، وسرعة الانجاز، ونوعية الإنتاج ومقدار الأخطاء، ومستوى إتقان المهارات.
- المواظية: وتشمل على الالتزام بمواعيد الدوام، والاستخدام الأمثل للإجازات، والعلاقة مع المسئولين.
- العلاقات الاجتماعية: وتشمل على التعاون مع الزملاء، والجمهور، والرؤساء.
- عوامل شخصية: وتشمل على القدرة على حل المشكلات، وتطوير الذات، والجدية والحرص، والمسؤولية تجاه العمل.

رابعا: محددات الأداء الوظيفي

يتطلب تحديد مستوى الأداء الفردي معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى والتفاعل بينهما، ويتأثر الأداء بالموقف وما يتضمنه من بيئة تنظيمية وما توفره من موارد مادية، كما يتأثر بالوظيفة بما تتطلبه من مهام وواجبات وما تفرضه من تحديات، وما تقدمه من فرص للنمو والتقدم الوظيفي، كما أن الأداء يتأثر بالدافعية الفردية وكل ما يتعلق بالرغبة الموجودة لدى العاملين

للانجاز والعمل، ويتحدد الأداء بقدرة الفرد على أداء العمل(السكران، ٢٠٠٤، ص٦٠).

ويرى الباحث أن من معوقات الأداء الوظيفي ضعف المعرفة بكيفية أداء العمل، و ضعف اكتساب مهارات أساسية لأداء المهام، وضعف التدريب، و ضعف المتابعة من قبل الرؤساء، و ضعف معرفة العاملين بالمهام المطلوبة لعدم تحديد المسؤوليات والمهام، واعتقاد العاملين بأن وظائفهم غير ضرورية للمؤسسة، والمحاباة و ضعف الشفافية في صرف العلاوات والمكافآت، وضعف الحماسة تجاه العمل.

خامسا: العوامل المؤثرة في الأداء

يلعب المدير درورا رئيسياً في توجيه العاملين، كما يلعب دوراً محورياً في الإشراف عليهم بهدف الوصول لإدارة فاعلة للأداء، وللمدير دور رئيسي في تحسين الأداء للعاملين وذلك من خلال ما يلي (العكش، ٢٠٠٧م، ص٤٥):

- تشجيع العاملين على المحاولة للتفكير الإبداعي والتطويري.
- تنويه العاملين لنقاط الضعف والقصور بطريقة صحيحة بناءة.
- ينمي مهارات العاملين عن طريق تفويض السلطة من الرئيس للمرؤوسين.
- تنبيه المدراء في المؤسسة للعاملين إلى فرص الترقية في المسار الوظيفي.

سادسا: تحسين الأداء

استخدام جميع الموارد المتاحة لتحسين المخرجات وإنتاجية العمليات، وتحقيق التكامل بين التكنولوجيا الصحيحة التي توظف رأس المال بالطريقة المثلى، ويتطلب تحسين الأداء توازن أربعة مكونات وهي: الجودة، الإنتاجية، التكنولوجيا، والتكلفة(ناصر، ٢٠١٠م، ص٥٥).

وأطلق الخزامي(١٩٩٩م، ص٤٤- ٤٥) على تحسين الأداء المعتمد على التوازن بين هذه المكونات الأربعة " إدارة التحسين الشامل" والذي يتكون من خمسة عناصر رئيسة وهي :

١- التوجيه: ويتمثل في الإستراتيجية التي تحدد اتجاهات التحسين المستقبلية، والتي تعمل على تركيز الطاقات وحشد الجهود لتحسين علاقات العمل الرئيسة في المؤسسة.

٢- المفاهيم الأساسية: وتتميز بأنها تضع المؤسسة أمام منهجيات التحسين الأساسية التي تتكامل مع الأنشطة العادية لأداء الأعمال.

٣- عمليات التسليم: وتتمثل في عمليات تحفيز صناعة المنتج أو الخدمة التي تجعل المؤسسة أكثر كفاءة وفعالية، وتزيد قدرتها على التكيف، وفي الوقت نفسه تخفض التكلفة والجهد.

٤- التأثير التنظيمي: وهو كل ما يتعلق بوضع المقاييس والهيكل التنظيمي للمؤسسة.

٥- المكافآت والاعتراف بالفضل: ويتمثل بنظام المكافآت والاعتراف بالفضل الذي يتضمن الحوافز المالية وغير المالية بهدف دعم أهمية المهام الأخرى داخل البناء الهرمي.

وقد حدد هاينز (Haynes & Bobrow, 1998) ثلاثة مداخل لتحسين الأداء وهي كالآتي:

- **تحسين الموظف:** وتتمثل في التركيز على نواحي القوة، واتخاذ اتجاه ايجابي عن الموظف بما في ذلك مشاكل الأداء التي يعاني منها.

- **تحسين الوظيفة:** وتتمثل في التغيير في مهام الوظيفة، حيث تساهم محتويات الوظيفة في تحسين أداء الموظفين، ويجب تحديد ضرورة كل مهمة من مهام الوظيفة.

- **تحسين الموقف**: وتتمثل في معرفة مدى مناسبة عدد المستويات التنظيمية، والطريقة التي تم بها تنظيم الجماعة، ومدى مناسبة ووضوح خطط الاتصال والمسئولية، وفعالية التفاعل المتبادل مع الإدارات الأخرى.

ويرى الباحث أن تحسين الأداء يتمثل بمعرفة العوامل التي يمتلكها الموظف من مهارات ومعارف، واهتمامات وقيم واتجاهات، ودوافع خاصة بالعمل، ومعرفة كل ما يتعلق بالوظيفة من متطلبات وتحديات وفرص العمل والترقيات، والاهتمام بالبيئة التنظيمية التي تؤدي إلى كفاءة الأداء، والتركيز على مناخ العمل الايجابي.

* * *

المبحث الثالث: لمحة موجزة عن مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

لقد التحقت الطلبات بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن طريق الانتساب قبل افتتاح المركز سنوات عديدة، وفي عام ١٣٩٣ / ١٣٩٤ هـ بلغ عدد الطلبات المنتسبات في كلية الشريعة (٦٥) طالبة وفي كلية اللغة العربية طالبة واحدة ثم توالى التحاق الطلبات بأعداد متزايدة عن طريق الانتساب في كليات الجامعة إلى إن صدر قرار إنشاء مركز دراسة الطلبات حيث أتيحت الفرصة للطالبات للالتحاق عن طريق الانتظام مع الاستمرار بالالتحاق عن طريق الانتساب والتعليم عن بعد وذلك في أقسام المتاحة وفق متطلبات التنمية.

- أنشئ مركز دراسة الطلبات بقرار المجلس الأعلى للجامعة في جلسته الثانية ذي الرقم ١٤٠٤/١٤٠٣/٣٦ وتاريخ ١٤٠٧/٧/٢١ هـ وذلك بتوفير الدراسات العليا للطلبات وللإشراف على الطالبات المنتسبات في المرحلة الجامعية بناء على الفقرة (ج) من المادة (١٧) من نظام الجامعة.
- أول نواة للمباني المركز كانت مكتب ملحق بكلية العلوم الاجتماعية للطالبات حتى عام ١٤٠٥ هـ ثم انتقل إلى فلة مستأجرة في منطقة الملز – شارع الظهران واستمر العمل فيها من عام ١٤٠٥ هـ الى عام ١٤١٣ هـ ثم انتقل إلى مباني جامعة الإمام في الملز وفي الفترة الحالية أصبح يشمل ثلاث فروع (الملز – البطحاء – النفل).
- أول موظفة إدارية رسمية عينت بالجامعة هي منيرة بنت محمد الرضيان – تخصص علم اجتماع من جامعة الملك سعود حيث عينت بتاريخ ١٤٠٣/٦/١٥ هـ وكلفت برئاسة مركز دراسة الطلبات (آن ذاك).

- أول عميد عين لمركز دراسة الطلبات هو سالم بن عبدالله الدخيل – رحمة الله عليه – تخصص عقيدة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك لفترة من ١٤٠٤/٧/٢١ هـ حتى عام ١٤٠٧/٧/٢١ هـ وجاء قرار تعيينه ضمن قرار إنشاء المركز ذي الرقم ١٤٠٤/١٤٠٣/٢٦ هـ وتاريخ ١٤٠٤/٧/٢١ هـ .
- أول من كلف وكيل لمركز دراسة الطلبات هو عبدالعزيز بن محمد السديري – تخصص سنة وعلومها من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك خلال الفترة من ١٤٠٤/١٢/١٧ هـ حتى ١٤٠٨/٤/٢٤ هـ متعة الله بالصحة .
- أول معيدة تعينت في مركز دراسة الطلبات هي هند بنت على لبان – تخصص مكتبات من جامعة الملك عبدالعزيز حيث عينت بكلية العلوم الاجتماعية في تاريخ ١٤٠٥/٤/١ هـ .
- أول محاضرة الجوهرة بنت عبدالله بن حميد – شريعة تخصص فقه من جامعة ام القرى في تاريخ ١٤٠٥/٢/٢٢ هـ .
- أول من كلفت وكيلة للمركز صالحة بنت راشد الغنيم – اللغة العربية تخصص فقه اللغة من جامعة ام القرى – وذلك خلال الفترة من ١٤٠٧/١١/٥ هـ حتى ١٤٠٩/١١/٥ هـ وتعد اول عضوه هيئة التدريس تحمل شهادة الدكتوراه في المركز .
- أول مديرة لمركز دراسة الطلبات هيلة بنت محمد البليهد – تخصص إدارة عامة من جامعة الملك سعود – وذلك للفترة من ١٤٠٩/٣/٢١ هـ حتى ١٤١٤/٢/١٣ هـ وتعد أول مستشارة إدارية وذلك من عام ١٤١٨ هـ حتى عام ١٤٢٩/١/١٤ هـ .

- أول معارة لمركز دراسة الطلبات من كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية هي منيرة بنت سليمان العلولا – تخصص اللغة العربية من كلية التربية للبنات – حيث أعيرت للعمل كوكيلة للمركز دراسة الطلبات، خلال الفترة من ١٤٢١/٨/١٦ هـ لمدة سنتين .
- أول مناقشة علمية تمت لطالبة خارج المملكة عبر الانترنت والهاتف بتاريخ ١٤٢٣/١١/١٩ هـ وتعد سابقة لجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة بمركز دراسة الطلبات هي مناقشة رسالة الدكتوراه في الفقه والمقدمة من نورة بنت عبدالله المطلق، حيث تمت مناقشتها عبر الانترنت والهاتف أثناء تواجدها في الولايات المتحدة الأمريكية – واشطن – من معهد العلوم الإسلامية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن طريق لجنة المناقشة مباشرة من مركز دراسة الطلبات في المملكة العربية السعودية الرياض – الملز .
- أول وكيل للجامعة لشؤون الطالبات خالد بن سعد المقرن والذي كلف بقرار معالي وزير التعليم العالي رقم ٣١٨/أ وتاريخ ١٤٣٠/٣/٨ هـ

الدراسات السابقة :

يتناول هذا الجزء عرض للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المساءلة الإدارية، وموضوع تحسين الأداء الوظيفي للعاملين، وقد قام الباحث بترتيبها ابتداء بالأحدث فالأقدم كما قام بتقسيمها على محورين وفي ما يلي عرض هذه الدراسات:

المحور الاول: دراسات تتعلق بالمساءلة الادارية

اجرى الجلابنة، والعتوم(٢٠٠٨م). وهي بعنوان " درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري و رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية و الخاصة"، هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة تطبيق المساءلة الإدارية

لـدى مـديري ورؤسـاء الأقـسام في الجامعـات الأردنيـة الحكوميـة والخاصـة، والكشف عن أي فروق ذات دلالـة إحصائية في درجة تطبيـق المساءلة ضمن أربعـة مجـالات هـي: العمـل والانجـاز، والانـضباط الـوظيفي، وأخلاقيـات المهنـة، والتـصرف الشخـصي، وتكونـت عيتـة البحـث مـن (١٠٠) مـدير، ورئيس قسم، وتم استخدام استبانة من إعداد وتطوير الباحثين، حيث بلغ معامـل الثبـات لأداة المـساءلة الإداريـة(0.93)، وتـبين مـن النتـائج إن درجـة المـساءلة الإداريـة كانـت متوسـطة في مجـالات أخلاقيـات المهنـة، والانـضباط الوظيفي والعمل والانجاز والتصرف الشخصي والمساءلة ككل.

وأما دراسة حويل (٢٠٠٨م). فهي بعنوان" **واقـع تطبيـق المـساءلة التربويـة والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالـة الغـوث الدوليـة في الـضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها**". وهدفت هذه الدراسة الى تعرف مستوى تطبيق المساءلة الإدارية، وعلاقتهـا بالرضـا الـوظيفي لمعلمـي المـدارس الثانويـة الخاصة بعمان، وقد تبين من نتائج الدراسة ان مستوى تطبيق المساءلة الإدارية كانت بدرجة مرتفعة، وتبين وجود علاقة طرديـة بـين مـستوى تطبيـق المـساءلة الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بعمان.

وجـاءت دراسـة العتـيبي (٢٠٠٨م). بعنـوان" **أثـر المـساءلة الإداريـة علـى فاعلية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعـضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود**". وهـدفت هـذه الدراسـة إلى معرفـة أثـر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية في المملكة العربية الـسعودية، وتـبين مـن نتـائج الدراسـة درجـة المـساءلة الإداريـة في الجامعـات الحكوميـة الـسعودية مرتفـع، كمـا تـبين وجـود أثـر ذو دلالـة إحـصائية للمـساءلة الإدارية)الانضباط الوظيفي، العمل والإنجاز، أخلاقيات الوظيفة العامة) في فاعلية الجامعات الحكومية السعودية.

وأجرى الحسن(٢٠١٠م). دراسة بعنوان" **درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم**"، هدفت هذه الدراسة على التعرف إلى درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت بتطبيق الدراسة على عينة طبقية عشوائية مقدارها (٢٤٥). وأظهرت نتائج الدراسة: - أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة المساءلة الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت مرتفعة بشكل عام، كما تبين أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الفاعلية الإدارية التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية جاءت متوسطة بشكل عام، . وتبين وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا على مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة تطبيق المساءلة الإدارية والفاعلية الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية.

ووضحت دراسة أبو حشيش(٢٠١٠م). والتي بعنوان" **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمساءلة بمحافظات غزة تجاه المعلمين**". هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق إغراض الدراسة طبق الباحث الدراسة على عينة مكونة من (٢١٢) معلم ومعلمة في محافظة غزة، وتبين من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه معلميهم من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة في بعديها الإداري والفني.

ففي دراسة اكبوري(AKPOREHE, 2011). التي بعنوان " **دور المساءلة على أداء المعلمين في نجيريا**" ، هدفت هذه الدراسة الى تقييم المساءلة تجاه المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية الدلتا بنجيريا ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وقام بتصميم أداة الدراسة حيث استخدم الاستبيان ، وطبق الدراسة على عينة مكونة من (٣٥٣) معلم ومدير يعملون في (٣١) مدرسة ، وتبين من نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة كانت عالية ، كما تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين توجهات المعلمين والمديرين حول تطبيق المساءلة.

وأما دراسة النباتي(٢٠١١م). بعنوان" **واقع ممارسات القيادات لمجالات المساءلة الإدارية ومعوقاتها في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة**". و هدفت هذه الدراسة الى معرفة درجة ممارسة القيادات لمجالات المساءلة الإدارية التي تتمثل في (الأداء- الانضباط- الجوانب الشخصية) ومستوى تطبيقها ، والتعرف على المعوقات التي تعوق ممارستها في جامعة ام القرى ، وتبين من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أفراد مجتمع الدراسة من القيادات الإدارية بجامعة أم القرى لمجالات المساءلة الإدارية بدرجة عاليه ، وأن مستوى المخالفات الوظيفية التي يتم بها تطبيق المساءلة الإدارية من قبل القيادات الإدارية كانت في حال حدوث المخالفة للمرة الثانية ، وكان من ابرز المعوقات هي غموض في الوصف الوظيفي للموظف.

المحور الثاني : دراسات تتعلق بتحسين الأداء

اجرى باعمر (٢٠٠٧م). دراسة بعنوان" **المهارات الإبداعية للقائد الإداري وأثرها على أداء العاملين من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مراكز الوزارات بسلطنة عُمان** " ، هدفت هذه الدارسة إلى التعرف إلى المهارات الإبداعية للقائد الإداري ، وأثرها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في سلطنة

عُمان من وجهة نظر رؤساء الأقسام، لتحقيق أهداف الدارسة فقد استخدم الباحث إستبانة مطورة لغرض جمع البيانات من إفراد العينة بلغ تعداد المجتمع الأصلي (٤٩٥) مفردة، وبلغ حجم العينة (٣٧٢) مفردة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لأبعاد المهارات الإبداعية للقائد الإداري في الوزارات العُمانية من وجهة نظر رؤساء الأقسام جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء مستوى الأداء الوظيفي أيضاً مرتفعاً، وأن هناك أثر للمهارات الإبداعية للقائد الإداري في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في سلطنة عُمان من وجهة نظر رؤساء الأقسام.

وأما دراسة تينفوري (Tinofirei ,2011) بعنوان " **العوامل التي تؤثر على أداء العاملين في المنظمات الغير الربحيّة**". هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العوامل الفريدة التي من شأنها أن تعزّز أو تثّبط أداء الموظفين في المنظمات الغير الربحيّة في زمبابوي. قام الباحث بتجميع البيانات من أفراد عينة الدراسة المكونة من (١٢٧) موظف وموظفة يعملون في عدة منظمات غير ربحيّة (المدارس العامّة) . واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج التالي أن العوامل المؤثرة على أداء العاملين: أولها، غياب الترقيات والمكافآت الماليّة لأداء الفرد العالي يؤثر سلباً على الأفراد مما يثّبط من أداءهم ويثّبط روح التنافس بين الموظفين والموظفات الذين يعملون في منظمات غير ربحيّة. ثانياً، عدم إتاحة فرص العمل الشاغرة داخل المنظمات نفسها دون الحد من الفائدة الأساسية مثل المعاش. وفي النهاية.

أجرى سلامة دراسة (٢٠١٣م). بعنوان" دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره "، هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى درجة المساءلة في تحسين أداء العاملين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين، وكذلك التعرف على

سبل تطوير دور المساءلة من وجهة نظر مديري المناطق التعليمية في محافظات غزة في ضوء نتائج الدراسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٤٥ معلم ومعلمة، و ٢٠٥ مدير ومديرة، ونبين من نتائج الدراسة ان درجة تقدير مديري مدارس وكالة الغوث بغزة لدور المساءلة في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة، ، وأوضحت الدراسة أن هناك معوقات حقيقة تحد من وجود مساءلة فاعلة تتمثل في ثلاثة جوانب: معوقات من جانب إدارة التعليم، معوقات من جانب مدير نفسه، معوقات من جانب المعلمين.

وبينت دراسة الشريف(٢٠١٣م). التي بعنوان" **أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة"**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين، وبتطبيق الدراسة على العاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وطبقت الباحثة الدراسة على عينة مكونة من (٣٢٠) موظفاً إداريا، وتبين من نتائج الدراسة وجود مفهوم المساءلة ومعرفته لدى الموظفين في وزارة التربية والتعليم، كما تبين من النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساءلة الإدارية والأداء الوظيفي للعاملين الإداريين، كما تبين وجود علاقة بين كل من (الانضباط الوظيفي- العمل والانجاز – أخلاقيات الوظيفة العامة – المجال الإنساني) وبين الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع المساءلة الإدارية، والأداء الوظيفي، فهذه الدراسة تسعى لمعرفة العلاقة بين المساءلة الإدارية وتحسين الأداء لموظفات مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام، وقد تناولت هذه الدراسة المساءلة الإدارية واتفقت بذلك مع دراسة اكبوري (AKPOREHE, 2011)، ودراسة النباتي(٢٠١١م)، ودراسة الحسن(٢٠١٠م)، ودراسة أبو حشيش(٢٠١٠م). ودراسة حويل (٢٠٠٨م)، ودراسة العتيبي(٢٠٠٨م)، ودراسة الجلابنة، والعتوم(٢٠٠٧م)، وتناولت دراسة تينفوري Tinofirei (2011)، ودراسة باعمر (٢٠٠٧م) موضوع الأداء الوظيفي، في حين اتفقت دراسة سلامه(٢٠١٣م)، ودراسة الشريف(٢٠١٣م) مع الدراسة الحالية بموضوع المساءلة وتحسين الأداء، واختلفت هذه الدراسة مع اكبوري(AKPOREHE, 2011) دراسة النباتي(٢٠١١م)، دراسة أبو حشيش(٢٠١٠م). ودراسة العتيبي (٢٠٠٨م) ودراسة الجلابنة، والعتوم(٢٠٠٧م). ودراسة سلامه(٢٠١٣م)، بالمنهج المستخدم حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي، واتفقت مع دراسة الحسن(٢٠١٠م)، ودراسة حويل(٢٠٠٨م)، ودراسة الشريف(٢٠١٣ م) في استخدامها المنهج الإرتباطي. واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة والحدود الزمانية والمكانية. وأظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك تباين في تطبيق المساءلة الادارية، وبشكل عام جاءت مرتفعة، كما أن هناك علاقة ايجابية بين المساءلة الادارية والرضا وتحسن الأداء؛ حيث أن تؤدي إلى)الانضباط الوظيفي، العمل والإنجاز، أخلاقيات الوظيفة العامة)، وأوضحت الدراسات السابقة أن هناك معوقات حقيقة تحد من وجود مساءلة فاعلة تتمثل في ثلاثة جوانب: معوقات من جانب إدارة

التعليم، معوقات من جانب مدير نفسه، معوقات من جانب المعلمين، كما بينت نتائج الدراسات السابقة أن هناك عوامل تؤثر على غياب الترقيات والمكافآت الماليّة لأداء الفرد العالي يؤثر سلباً على الأفراد مما يثبّط من أداءهم ويثبّط روح التنافس بين الموظفين والموظفات الذين يعملون في منظمات غير ربحيّة، ويتوقع من هذه الدراسة أن تكشف عن مستوى المساءلة الإدارية و مستوى تحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، والعلاقة بينهما.

منهج الدراسة :

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والذي عرفه العساف بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب "(العساف، ١٩٨٩م: ١٩١- ١٩٢)؛ وذلك للإجابة على السؤالين الأول والثاني، وللإجابة على السؤال الثالث استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي الذي: " لا يقتصر على وصف الظاهرة فقط، بل يعتمد على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، إذ يقتضي المنهج الإرتباطي ما اذا كانت التغيرات في احد العوامل تقترن بتغيرات في عامل آخر، وقد تتفاوت درجة العلاقة، كأن تكون تكون ضعيفة أو متوسطة أو تامة، ويمكن أن تكون علاقة موجبة أو سالبة بدرجات متفاوتة" (الكيلاني والشريفين، ٢٠١١، ص٢٩).

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ والبالغ

عـددهم (٥٦) حـسب إحـصائية إدارة العلاقـة العامـة بعمـادة مركـز دراسـة الطالبات ١٤٣٦هـ.

عينة الدراسة:

نظرا لكبر مجتمع الدراسة، فإن الباحث أخذ جميع مجتمع الدراسة؛ حيث تم تصميم الاستبانة اكترونيا، ومن ثم إرسال رابط الاستبانة لجميع القيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات وبلغت نسبة الإجابة ٤٣٪ بحمد الله.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم أداة الدراسة - استبانة - بناءً على ماجاء في تساؤلات الدراسة، مع الأخذ في الاعتبار الإطار النظري، والدراسات السابقة وقد تكونت الاستبانة من (٢٨) عبارة بنيت لاستطلاع آراء مجتمع الدراسـة عـن واقـع ممارسـة المـساءلة الإداريـة وتحـسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهـة نظـر القيـادات الإداريـة بمركـز دراسـة الطالبـات وجـاءت الاستبانة في محورين:

- المحور الأول: تضمن (١٤) عبارة تكشف عن درجة ممارسة المساءلة الإدارية من قبل القيادات الإدارية.
- المحور الثاني: وتضمن (١٤) عبارة تهدف إلى معرفة درجة تحسن الأداء لموظفات مركز دراسة الطالبات.

وقد اتخذ الباحث مقياس ليكرت الخماسي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للإجابة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة حيث كان مقياس الدرجة كما هو مبين في التالي:

- من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ يمثل (منخفضة جدًا).
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (منخفضة).

- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (متوسطة).
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (عالية) .
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (عالية جدًا).

صدق أداة الدراسة :

أشار (العساف، ٢٠١٢ ، ص ٣٨٧) إلى أنّ صدق الاستبانة يعني التأكد من أنّها سوف تقيس ما أعدت من أجل قياسه. ويقصد بالصدق عند (عبيدات وآخرون، ٢٠١٢م، ص ١٧٩) " شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفردتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها"، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة من خلال :

أ . الصدق الظاهري للأداة :

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، من خلال عرضها بصورتها الأوليّة على عدد من الزملاء المحكِّمين، من أعضاء هيئة التدريس في مختلف الجامعات، للاستفادة من آرائهم، وخبراتهم، وملاحظاتهم من حيث ملائمة العبارات وصياغتها بنائيًا ولغويًا، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي صنفت ضمنه، ثم قام الباحث بالإطلاع على وجهات نظرهم وملحوظاتهم والاستفادة منها.

ب . صدق الاتساق الداخلي للأداة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها ميدانيًا، وعلى بيانات عينة الدراسة، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول (١) يوضح ذلك :

الجدول (١) : معامل الارتباط بيرسون بين العبارات والمحور

رقم الفقرة	محور المساءلة الادارية	محور تحسن الاداء
١	٠,٦٣٧ ❖❖	٠,٤٧١
٢	٠,٦٩٤ ❖❖	٠,٦٣٨ ❖❖
٣	٠,٦٠٢ ❖❖	٠,٦٢٧ ❖❖
٤	٠,٦٠٣ ❖❖	٠,٥٢٧ ❖❖
٥	٠,٦٩٩ ❖❖	٠,٦٥٣ ❖❖
٦	٠,٧٠٥ ❖❖	٠,٧٠١ ❖❖
٧	٠,٧٢٨ ❖❖	٠,٧٤٢ ❖❖
٨	٠,٦٧٤ ❖❖	٠,٦٨٨ ❖❖
٩	٠,٣٠١	٠,٦٩٤ ❖❖
١٠	٠,٨٠٤ ❖❖	٠,٦٢١ ❖❖
١١	٠,٥٧١ ❖❖	٠,٦٢٩ ❖❖
١٢	٠,٧٩٢ ❖❖	٠,٦٤٦ ❖❖
١٣	٠,٧٢٢ ❖❖	٠,٧٢٦ ❖❖
١٤	٠,٧٥٣ ❖❖	٠,٦٨٣ ❖❖

وقد جاءت جميع عبارات الإستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل باستثناء الفقرة (٩) على محور المساءلة الادارية، والفقرة (١) على محور تحسن الاداء دالة على مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن عبارات الاستبانة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، استخدم الباحث (معامل ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة لمحوري اداة الدراسة والمقياس الكلي :

جدول رقم (١): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المساءلة الإدارية	١٤	٠,٩٠٢
تحسن الأداء	١٤	٠,٨٨٣
الثبات العام	**٢٨**	**٠,٩٤٠**

يتضح من الجدول رقم (١) أنّ معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٩٤٠)، وعلى محور المساءلة الادارية بلغ (٠,٩٠٢) ومحور تحسن الاداء بلغ (٠,٨٨٣)، وهو يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

أساليب المعالجة الإحصائية :

تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

١. التكرارات والنسب المئوية.

٢. المتوسط الحسابي.

٣. الانحراف المعياري.

٤. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الأداة، والعلاقة بين محوري الدراسة.

٥. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها :

يتناول الباحث عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها :

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على " ما درجة المساءلة الإدارية للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية " ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب و درجة المساءلة الإدارية للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية والتي جاءت على النحو التالي :

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المساءلة الإدارية

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المساءلة
١٢	تتم إجراءات المساءلة الإدارية بنزاهة	3.625	1.279	١	كبيرة
١٤	تركز آليات المساءلة الإدارية على تعزيز المسؤولية في نفوس الموظفات	3.625	1.013	٢	كبيرة
٩	تحرص الموظفات على الظهور بمظهر يليق	3.458	0.721	٣	كبيرة
١٠	تحافظ الموظفات على السلوك الأخلاقي المتعلق بالعمل	3.333	0.868	٤	متوسطة
١٣	تحرص عمادة المركز على تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع الموظفات	3.333	1.239	٥	متوسطة
١١	تحرص الموظفات على عدم التشهير بزميلاتهن	3.292	0.859	٦	متوسطة
٨	تتسم آليات المساءلة الإدارية بالمرونة	3.250	1.225	٧	متوسطة
٢	تتم المساءلة الإدارية في المركز بناء على معلومات موثوقة	3.250	1.260	٨	متوسطة

درجة المساءلة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة في المقياس
متوسطة	٩	1.233	3.042	تلزم الجامعة الموظفات بتقديم تفسيرات لقراراتهن وتصرفاتهن المخالفة للتعليمات	٦
متوسطة	١٠	0.955	2.958	تركز آليات المساءلة الإدارية على مستوى النتائج المتحققة	٧
متوسطة	١١	1.262	2.875	تحرص الإدارة العليا على مساءلة الموظفات بعد الخطأ مباشرة عند ثبوته	٤
متوسطة	١٢	1.042	2.708	تتحمل الموظفات المسؤولية عند حدوث الأخطاء الناتجة عن العمل	٣
متوسطة	١٣	1.007	2.667	تتدرج العقوبة المفروضة على الموظفات تبعا لتكرار المخالفة ونوعها	٥
قليلة	١٤	0.761	2.167	آليات المساءلة الإدارية في مركز دراسة الطالبات معلنة لجميع الموظفات	١
متوسطة		0.709	3.113	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول أعلاه أن درجة المساءلة الإدارية للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية بشكل عام كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,١١٣)، بانحراف معياري مقداره (٠,٧٠٩) لكل الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,١٦٧- ٣,٦٢٥)، ويفسر الباحث النتيجة إلى أن الرؤية للقيادات التربوية غير واضحة تماماً، كما يمكن أن يكون قد تسرب نوع من الملل والرتابة لدى الموظفات لعدم اتضاح ذلك لهن، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (١٢) التي تنص على " تتم إجراءات المساءلة الإدارية بنزاهة "، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٢٥)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٧٩) وبدرجة متوسطة، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن أدارة الجامعة ترى في النزاهة والشفافية منهج عمل وحياة مستمر لإدارة الأنشطة اليومية، وأهمية

النزاهة العلاقات في كافة أركان العمل الجامعي فيسمح للموظفات في تقديم تبريرات لتصرفاتهن، وبالتالي ينعكس على أداء الموظفات، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (١٤) التي تنص على " تركز آليات المساءلة الإدارية على تعزيز المسؤولية في نفوس الموظفات "، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٢٥)، وانحراف معياري مقداره (١,٠١٣) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك القيادات التربوية لأهمية زرع الثقة في نفوس العاملين وتحفيزهم، وأهمية اللامركزية في اتخاذ القرارات، وتعزيز الشعور بالجدارة والكفاءة للموظفات لما لها دور كبير في تحسين أداء الموظفات، وجاءت في المرتبة الرابعة عشرة والأخيرة الفقرة (١) التي تنص على " آليات المساءلة الإدارية في مركز دراسة الطالبات معلنة لجميع الموظفات "، بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٦٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٦١) وبدرجة قليلة ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى تضخم حجم الجهاز الإداري وتعدد نشاطاته، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجلابنة، والعتوم(٢٠٠٧م) حيث جاءت بدرجة متوسطة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة اكبوري(AKPOREHE, 2011)، ودراسة النباتي(٢٠١١م). ودراسة الحسن(٢٠١٠م)، ودراسة ابو حشيش(٢٠١٠م)، و دراسة حويل (٢٠٠٨م)، ودراسة العتيبي (٢٠٠٨م) حيث جاء مستوى المساءلة الإدارية بشكل مرتفع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على " ما درجة تحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة" ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب و درجة تحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية والتي جاءت على النحو التالي :

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصحة
٧	تتقيد الموظفات بقواعد وإجراءات العمل	3.375	0.824	١	متوسط
٨	تقوم الموظفات بتأدية الإعمال بالكفاءة و الفاعلية المطلوبة	3.125	0.680	٢	متوسط
١١	تعمل الموظفات على سرعة انجاز العمل	3.125	0.850	٣	متوسط
٥	تطور الموظفات أدائهن وقدراتهن الذاتية بشكل مستمر	3.042	0.751	٤	متوسط
١٤	تلتزم الموظفات بالدقة والانضباط بالعمل	3.000	0.722	٥	متوسط
١٣	تخلص الموظفات لأدائهن بالعمل	2.958	0.908	٦	متوسط
٦	تتمتع الموظفات بمهارة الاتصال والتواصل الجيدة (التعامل) مع الآخرين	2.917	0.929	٧	متوسط
٩	تنجز الموظفات المهام الوظيفية طبقا لمعايير الجودة المطلوبة	2.708	0.806	٨	متوسط
٢	تتمتع الموظفات بالقدرة على حل مشاكل العمل	2.708	0.806	٩	متوسط
٣	تحسن الموظفات المقدرة على التصرف في المواقف الحرجة	2.667	0.816	١٠	متوسط
١٢	تعترف الموظفات بأخطائهن بالعمل	2.625	1.013	١١	متوسط
٤	يتوفر لدى الموظفات الاستعداد الكافي لتحمل المسؤولية	2.625	0.924	١٢	متوسط
١٠	تسهم الموظفات في اتخاذ القرارات الإدارية	2.625	1.056	١٣	متوسط

رقم الفقرة في المقياس	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الصحة
١	تتوفر لدى الموظفات الجاهزية والاستعداد والرغبة للعمل خارج أوقات الدوم الرسمى من اجل سرعة انجاز المهام المطلوبة منهن	2.042	1.122	١٤	قليل
الدرجة الكلية		2.824	0.554		متوسط

يلاحظ من الجدول أعلاه أن درجة تحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية بشكل عام كان متوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢,٨٢٤)، بانحراف معياري مقداره (٠,٥٥٤) لكل الفقرات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٠٤٢- ٣,٣٧٥)، وقد يكون مرد هذه النتيجة إلى أن الموظفة عندما يكون الاخلاص نابع من ذاتها فإنها تقدم عملها على أكمل وجه، وإلى أن الإدارة بشكل عام تسعى وراء تقديم كل ما يصب في تحسين أداء الموظفات من ورشات تدريبية، ودورات، وندوات . ولقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٧) التي تنص على "تتقيد الموظفات بقواعد وإجراءات العمل"، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٧٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٢٤) وبدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٨) التي تنص على " تقوم الموظفات بتأدية الإعمال بالكفاءة والفاعلية المطلوبة "، بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٢٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٨٠) وبدرجة متوسطة، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تأدية الواجبات بكفاءة تقلل من أخطاء العمل لدى الموظفات الأمر الذي يرفع من مستوى جودة العمل، وجاءت في المرتبة الرابعة عشر والأخيرة الفقرة (١) التي تنص على " تتوفر لدى الموظفات الجاهزية والاستعداد والرغبة للعمل خارج أوقات الدوم

الرسمي من اجل سرعة انجاز المهام المطلوبة منهن "، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٤٢)، وانحراف معياري مقداره (١,١٢٢) وبدرجة قليلة، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كثرة المهام الملقاة على عاتق الموظفات وارتباطهن بواجبات أسرية واجتماعية، وكثرة الارتباطات والمسؤوليات، مما يقلل من فرص انجاز المهام الموكلة خارج أوقات الدوام الرسمي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشريف(٢٠١٣م)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باعمر (٢٠٠٧م) والتي جاء مستوى الأداء فيها بدرجة مرتفعة.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساءلة الإدارية وتحسن الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية" ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين المساءلة الإدارية وتحسن الأداء، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٣) يوضح ذلك على النحو التالي:

الجدول (٣)

معامل الارتباط بيرسون بين المساءلة الإدارية وتحسن الأداء

	المساءلة الإدارية		
	حجم العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحسن الأداء	٢٤	٠,٨٣٣ ❖❖	٠,٠٠٠

❖❖دال إحصائياً عند مستوى (0.01)

❖دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)

بالنظر للجدول أعلاه يتبين بأنه تم حساب معامل الارتباط بين المساءلة الإدارية وتحسن الأداء، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث يظهر من الجدول (٣) وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ومستوى الدلالـة (٠,٠١)، بـين المساءلة الإداريـة وتحسن الأداء، إذ بلـغ معامـل الارتبـاط (٠,٨٣٣) وبمسـتوى دلالـة (٠,٠٠٠) عنـد (α =٠,٠٥) و(α =٠,٠١)، أي أن هناك اثر طردي للمساءلة الإدارية على تحسن الأداء، أي كلما زادت المساءلة الإدارية يزداد تحسن الأداء ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نظام المساءلة المتبع بمركز دراسة الطالبات، والذي ينبـع مـن فلسفة ورؤية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، واتباعه نظام اجراءات ضمان الجودة وتحسين الاداء لكافة الانشطة، والاعتـماد عـلى معـايير ومؤشـرات أداء رئيسة ومرجعية لقياس الأداء والعوامـل المؤثرة فيه، وتعزيـز ثقافـة الجـودة في العمـل، والتقـويم الـدوري لمستوى اداء العـاملات، والـذي يـنعكس عـلى الموظفـات بدرجـة عاليـة مـن إتقـان المهـام والكفـاءة العاليـة ويتحـسن بـذلك أدائهـن، وتتفـق نتـائج هـذه الدراسـة مـع نتـائج دراسـة الحسن(٢٠١٠م)، و دراسة حويل (٢٠٠٨م)، ودراسة الشريف(٢٠١٣م). بوجود ارتباط ايجابي، كما تتفـق هـذه الدراسـة مـع دراسـة سـلامه(٢٠١٣م) بـدور المساءلة بتحسين الأداء.

توصيات الدراسة:

- أظهرت النتائج أن مستوى المساءلة الإدارية للموظفات بمركـز دراسـة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل عام كانت متوسـطة؛ لذلك توصي هذه الدراسة بضرورة تحقيق مستوى أعلى مـن المساءلة والمتابعـة لأنها الأساس في تحقيق أعلى مستوى مـن تحسين الإنتـاج؛ وذلـك مـن خـلال نشر مفهوم وثقافة المساءلة الإدارية للقيادات الإدارية بمركز دراسة الطالبات.
- كما توصي الدراسة بضرورة توضيح المهام المخصـصة لكـل موظـف من البداية؛ حتـى يكـون قـادراً عـلى تأديتهـا ومـن ثـم متابعـة إتقانهـا مـن قبـل المعنيين.

- عمل دورات تدريبية تتعلق بإتقان المهام التي سيتم تقسيمها لكل موظف ؛ ومن ثم التأكد من إتقانه للعمل بها قبل استلامه لمهمته ؛ وهذا بدوره سيؤثر على أدائه منذ البداية.
- تحسين درجة الأداء الوظيفي للموظفات من خلال تفعيل المساءلة الإدارية لهن.
- تصميم وتنفيذ عدد من البرامج التدريبية لتطبيق المساءلة الإدارية يشمل تحديد مفهومها ، وأهميتها وأبعادها ونشر ثقافتها ، توضيح جميع أساليب وآليات تقييم الأداء والمشاركة فيه بمركز دراسة الطالبات.
- توجيه القيادات الإدارية على وضع الأنظمة والإجراءات الواضحة والسهلة للجميع من خلال المشاركة الفاعلة في عملية تفعيل المساءلة الإدارية للموظفات.
- يجب العمل على حث القيادات الإدارية على تفعيل المساءلة الإدارية الموحدة أثناء تنفيذ إجراءات العمل.

مقترحات الدراسة :

- إجراء دراسة القيام بدراسات مماثلة لعمادات وكليات الجامعة ، وفي مختلف الجامعات السعودية.
- القيام بدراسات مستقبلية وافية حول سبل تحسين درجة الأداء ونشر لثقافة المساءلة الإدارية في مختلف المنظمات التربوية.

* * *

المراجع:

أولا : المراجع باللغة العربية:

- أبو حشيش، بسام.(٢٠١٠م). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للمساءلة تجاه المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٨(٢)، ص٥٩٧- ٦٧٦.
- الجلابنة، مصطفى ،والعتوم فايز(٢٠٠٨م). درجة تطبيق المساءلة الإدارية لدى مديري و رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الحكومية و الخاصة **مجلة اربد للبحوث(جامعة اربد الأردن)** مجلد ١١ (٢)، ص١٣٧- ١٧٤.
- أخو أرشيدة، عاليه.(٢٠٠٦م). **المساءلة الإدارية في الإدارة التربوية**، ط١، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- باعمر، حفيظ سالم، احمد(٢٠٠٧م). **المهارات الإبداعية للقائد الإداري وأثرها على أداء العاملين من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مراكز الوزارات بسلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة العامة، جامعة مؤته، الكرك، الأردن.
- بن عبود، علي احمد. (٢٠٠٩م) قياس الأداء في القطاع الحكومي. **المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية**، قاعة الفيصل للمؤتمرات: الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٣ - ١٦ ذو القعدة. ١٤٣٠ هجري.
- الحربي، محمد.(٢٠١٢م). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ١(٦)، ص ٣٠٨- ٣٤١.
- الحسن، مي(٢٠١٠م). **درجتا المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها في محافظات الضفة الغربية من**

وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

- حويل، ايمان.(٢٠١٢م). **واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية: نابلس.
- الجمعان، ناديه، عبابنه، رائد.(٢٠١٠م). ا اتجاهات العاملين في وحدات الرقابة حول دور المساءلة والتفويض الإداري في الرقابة: دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم في الأردن، **مجلة دراسات، العلوم الإدارية**، ٣٧(٢)، ص٣٨٨- ٤٠٧.
- حرب، نعيمة.(٢٠١١م). **واقع الشفافية الادارية ومتطلبات تطبيقها في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية: غزة.
- الخزامي، عبدا لحكيم.(١٩٩٩م). **تكنولوجيا الاداء من التقييم الى التحسين**، القاهرة: مكتبة ابن سينا.
- الزعبي، ميسون طلاع (٢٠٠٣م). **درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن ومعوقات تطبيقها**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.
- السبيعي، فارس.(٢٠١٠م). **دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاعات الحكومية**، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية: الرياض.
- السكران، ناصر.(٢٠٠٤م). **المناخ التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي : دراسة مسحية على ضباط قطاع قوات الأمن الخاصة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية

- سلامه، جهاد.(٢٠١٣م). **دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الشريف، حنين.(٢٠١٣م). **أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- العتيبي، راشد.(٢٠٠٨م). **اثر المساءلة الإدارية على فاعلية الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.
- العكش، علاء.(٢٠٠٧م). **نظام الحوافز والمكافآت وأثره في تحسين الأداء الوظيفي في وزارات السلطة الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- العمري، حيدر.(٢٠٠٤م). **واقع المساءلة التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.
- الغول، نبيل.(٢٠١١). **العلاقة بين توظيف العاملين وملائمة الأفراد لمنظماتهم: دراسة تطبيقيه على المؤسسات غير الحكومية العاملة في قطاع غزه**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر: غزة.
- قصاب، إيمان(٢٠٠٨م). **أثر تطبيق سياسات إدارة الموارد البشرية في رفع كفاءة أداء العاملين في القطاع المصرفي في دراسة ميدانية (حالة الحوافز في المصرف التجاري السوري)**، رسالة ماجستير، جامعة حلب: سوريا.
- الكيلاني، عبدالله، و الشريفين، نضال.(٢٠١١م). **مدخل الى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية**، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- المدني، معن.(٢٠٠٧م). المساءلة الإدارية وتطبيقاتها ومعوقاتها في إدارات التربية والتعليم، رسالة دكتوراه، جامعة ام القرى: مكة المكرمة.
- المربع، صالح.(٢٠٠٤م). **التطوير التنظيمي وعلاقته بالأداء من وجهة نظر العاملين في المديرية العامة للجوازات**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
- سلامة، جهاد.(٢٠١٣م). **دور المساءلة في تحسين أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظر المديرين وسبل تطويره**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الشريف، حنين (٢٠١٣م). **أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الاداريين في وزارة التربية والتعليم لقطاع غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- النباتي، عواطف.(٢٠١١م). **واقع ممارسة القيادات لمجالات المساءلة الإدارية ومعوقاتها في جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير**، جامعة ام القرى: مكة المكرمة.
- ناصر، حسن.(٢٠١٠م). **الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية من وجهة نظر العاملين**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
- العساف، صالح(١٩٨٩م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: مكتبة العبيكان.
- العساف، صالح(٢٠١٢م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: دار الزهراء.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، وعبدالرحمن، وعبد الحق، وكايد(٢٠١٢م). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه** ط١٣، عمان، دار الفكر

ثالثا: المراجع باللغة الإنجليزية:

- AKPOREHE, D., (2011). An Assessment of Accountability among
- Teachers in Secondary Schools in Delta State. African Journal of Social
- Sciences, 1(1), pp 115-125.
- DeNisi, Angelo S. & Griffin, Ricky W., (2001), "Human Resource
- Management", 2nd ed, Houghton Mifflin Company,
- Foot, Margaret & Hook, Caroline. (2008). Introducing Human Resource Management , 5th Edition, Person.
- Haynes. K, & Bobrow. W.(1998). HOW TO INCREASE THE VALUE
- OF PERFORMANCE IMPROVEMENT INTERVENTIONS, University of California.
- Huque, Ahmed Shafique.(2011). Accountability and Governance:
- Hammond, L.(1989). Accountability Mechanisms in Big City School System, Eric Clearing House on Urban Education, New York.
- Khan, M.(2007). Management Accountability for Public Financial Management, former Deputy Auditor General of Pakistan.
- Maula, Marjatta, (2006). Organization as learning systems, Amsterdam:Elsevier.
- Metzenbaum, .S.(2006). Performance Accountability: The Five Building Blocks and Six Essential Practices, School of public policy, University of Maryland.

- Peters, B. Guy,(2007), Performance-Based Accountability, Performance Accountability and Combating Corruption, USA: World Bank.
- Redman, Tom & Wilkinson, Adrian, (2008), “Contemporary Human
- Resource Management: Text and Cases”, 3rd Edition, Pearson.
- Strengthening extra-bureaucratic mechanisms , International Journal of Productivity and Performance Management, Emerald Group Publishing
- Limited, Vol.٦٠, No.١, PP٧٤ -٥٩, available at : www.emeraldinsight.com/٠٤٠٤ -١٧٤١.htm
- Tinofirei, C. (2011) the unique factors affecting employee performance in nonprofit organizations. Available at: http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/5732/thesis_tinofirei_c.pdf?sequence=1 (Accessed 24 March 2013).
- Transparency International (2013). Global Corruption Report,2013. London: Pluto Press. Available at http://www.transparency.org.
- Torrington, Derek; Laura Hall, Steven Taylor, (2008), “Fundamentals of Human Resource Management Managing People at Work”, pearson.
- Zarei, Mohammad, H., (2000), Democratic Process and Accountability in
- Public Administration, Asian Review of Public Administration, Vol. XII, No.(2): 40-58.

❊ ❊ ❊

- Al-Amri,H. (2004). *The reality of educational accountability* (Unpublished master's thesis). The University of Jordan: Amman.
- Al-Ghool,N. (2011). *The relationship between staffing and person-organization fit: An applied study on non-governmental organizations in the Gaza Strip* (Master's thesis). Al-Azhar University of Gaza.
- QaSSaab, I. (2008). *The impact of applying human resource management policies on improving the efficiency of the employees performance in the banking sector: A field study ofincentives policy in the Syrian commercial bank* (Master's thesis). Aleppo University: Syria.
- Al-Keelaani, A. & Al-Shareefeen, N. (2011). *Introduction to searching in educational and social sciences* (3rd ed.). Amman: Daar Al-Maseerah.
- Al-Madani, M. (2007). *Managerial accountability: Its applications and obstacles in the educational administrations* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University: Makkah.
- Al-Murabba`,M. (2004). *Organizational development and its relationship to performance from the perspective of the employees in the general directorate of passports* (Master's thesis). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Salaamah,J. (2013). *The role of managerial accountability in improving UNRWA teachers' performance as perceived by school principals and the ways of its development* (Master's thesis). The Islamic University: Gaza.
- Al-Shareef,H. (2013). *The impact of managerial accountability on job performance of managerial employees in the ministry of education in the Gaza Strip* (Master's thesis). The Islamic University: Gaza.
- Al-Nabaati,A. (2011). *Thereality of leadership practices of the managerial accountability aspects and their obstacles at Umm Al-Qura University in Makkah*(Master's thesis). Umm Al-Qura University: Makkah.
- Naasir, H. (2010).*The leadership styles and their relationship to job performance in the Palestinian non-governmental organizations from the employees' perspective*(Master's thesis). The Islamic University: Gaza.
- Al-Assaaf, S. (1989). *Introduction to searching in the behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Bookstore.

* * *

- RiDHa, H. (1424). *Managerial creativity and its relationship to job performance* (Master’s thesis). Naif Arab Academy for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Zu`bi, M. (2003). *The degree of applying managerial accountability in the departments of education in Jordan and the obstacles of its application* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies: Amman.
- Al-Subay`i, F. (2010). *The role of transparency and accountability in the reduction of managerial corruption in the government sectors*(Doctoral dissertation). Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Al-Sakraan, N. (2004). *The organizational climate and its relationship tojob performance: A survey study on the special security forces officers in Riyadh* (Master’s thesis). Prince Naif Arab University for Security Sciences.
- Salaamah, J. (2013). *The role of accountability in improving UNRWA teachers' performance from the perspective of school principals and the ways of developing it* (Master’s thesis). The Islamic University, Gaza.
- Al-Shareef, T. (2004). *Studying leadership styles and their relationship to job performance from the perspective of the employees in Makkah Emirate* (Master’s thesis). Prince Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Shareef,H. (2013). *The impact of managerial accountability on job performance of managerial employees in the ministry of education and higher education in the Gaza Strip*(Master’s thesis). The Islamic University, Gaza.
- Al-Zhuroof, S. (2004). Assessing the system of employees performance in the private sector service: An analytical study applied on Riyadh area. *The Journal of Management*, (18).
- Al-Utaybi, R. (2008). *The impact of managerial accountability on the effectiveness of public universities in Saudi Arabia: An applied study from the perspective of the faculty members at King Saud University* (Unpublished master’sthesis). Muta University, Jordan.
- Al- Aksh, A. (2007). *Incentives and rewards system and its impact on improving job performance in the ministries of the Palestinian National Authority in the Gaza Strip* (Master’s thesis). The Islamic University, Gaza.

List of References:

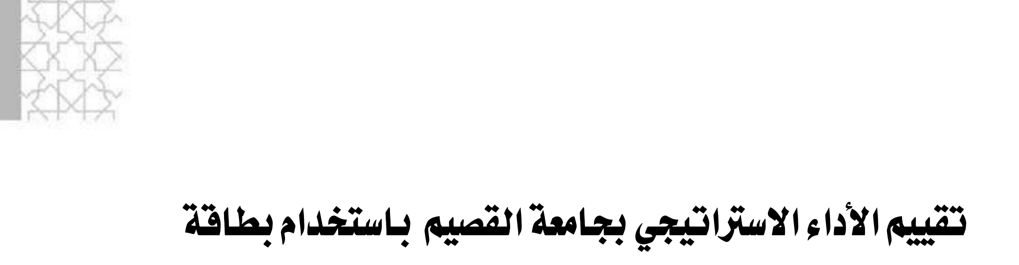
- Abu Hasheesh, B. (2010). The level of accountability exercised by principals of secondary schools at the Governorate of Gaza towards teachers. *Journal of the Islamic University- Humanities Series, 18* (2),597-676.
- AkhuArsheedah, A. (2006). *Managerial accountability in educational management*. Amman: Daar Al-Haamid.
- Ba Umar, H. & Saalim, A. (2007). *Creativity skills of the managerial leaderand their impact on employees performance from the viewpoint of theheads of departments in the centers of ministries in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). Mutah University, Karak.
- Ibn Abbood, A. (2009). *Measuring performance in the public sector* (International Conference onManagement Development). Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Harbi, M. (2012). The degree of commitment to practice managerial transparency among academic departments in the college of education at King Saud University. *The International InterdisciplinaryJournal of Education,1* (6),308-341.
- Al- Hasan, M. (2010). *The two degrees of accountability and educational management effectiveness and the relationship between them among male and female public secondary school principals in the West Bank governorates from the viewpoint of the workers in the departments of education* (Master's thesis). An-Najah National University, Nablus.
- Huwayl, I. (2012). *The reality of applying educational accountability and overall quality and the relationship between them in UNRWA schools in the West Bank from the viewpoint of their principals* (Master's thesis). An-Najah National University, Nablus.
- Al-Jam`aan, N. &Abaabnah, R. (2010). Attitudes of the control units'employees towards the role of accountability and managerial delegation on controlling: An applied study on the ministry of education in Jordan. *Dirasaat Journal, 37* (2),388-407.
- Harb, N. (2011).*The reality of managerial transparency and the requirements of its application on the Palestinian universities in the Gaza Strip* (Master's thesis). The Islamic University, Gaza.
- Al-Khuzaami, A. (1999). *Technology of performance: From evaluation to improvement*. Cairo: Maktabat Ibn Seena.

Managerial Accountability and its Relationship to Improving the Performance of Female Employees from the Viewpoint of the ManagerialLeadership in the Female Student Center at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Dr. Sa`ad MuHammad Al-MuHaymeed
Department of Management and Educational Planning
College of Social Science
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

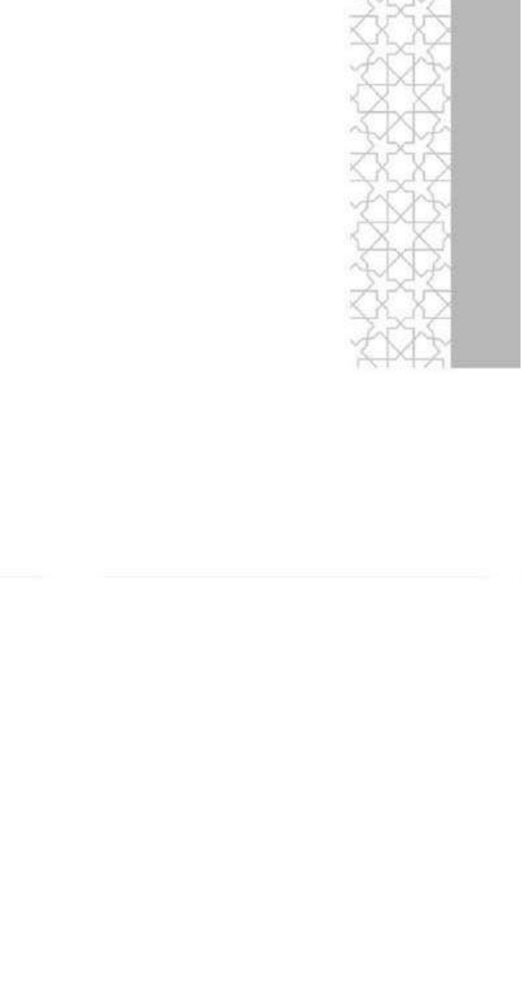
The study aims to detect the level of managerial accountability and improve the performance of female employees in the Female Students' Study Center from the viewpoint of the educational leadership at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The researcher uses the descriptive approach in its two methods: the correlative and the survey methods. Moreover, the researcher designed a questionnaire consisting of 28 items. This studywasconductedon 56 managerial leadership in the Female Students' Study Centre. The results of this study reveal that the level of managerial accountability and the level of performance improvement of the female employees in the Female Students' Study Center are moderate in general. This result indicates that the vision of the educational leadership is not totally clear, and monotony and boredommight have crept into the employeesaccordingly. The results also show that there is a direct effect of the managerial accountability on the performance improvement; i.e. the moremanagerial accountability increases, the more the performance improves. Based on the results of the study, the researcher puts forth a number of recommendations and suggestions.



تقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن(BSC) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. شرف بن إبراهيم الهادي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة القصيم

د. علي بن صالح الشايع
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة القصيم



تقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن(BSC) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. شرف بن إبراهيم الهادي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة القصيم

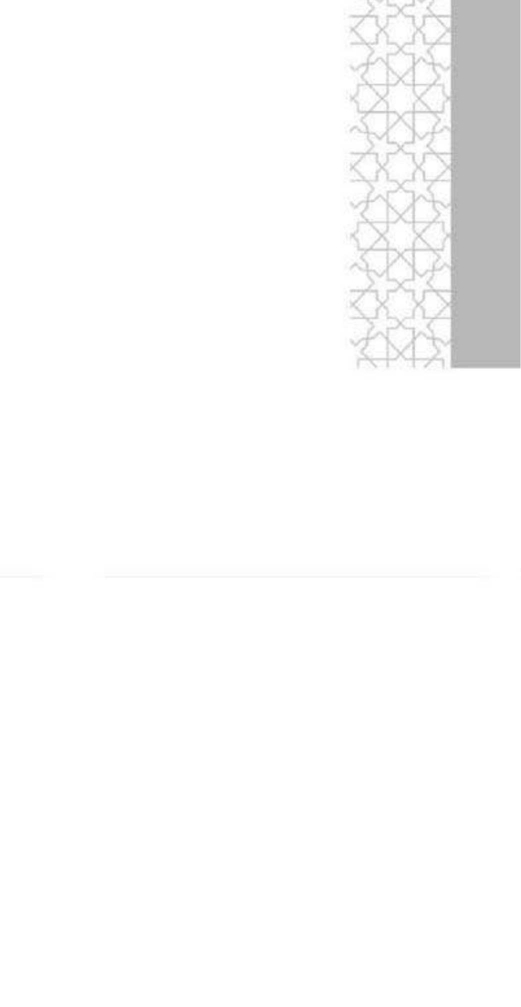
د. علي بن صالح الشايع
قسم الإدارة والتخطيط التربوي
كلية التربية جامعة القصيم

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الطريقة المناسبة لتقييم الأداء الإستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن وهذا بدوره سوف يساهم في التعرف على اساليب الأداء الاستراتيجي المطبق، واليات تطويره بما يحقق الأهداف والاستراتيجيات التي ترغب الجامعة الوصول اليها.

ولتحقيق هذا الهدف فإن الباحثين أعدا استبانة وزعت على القيادات الأكاديمية المسئولة عن الأداء الإستراتيجي والبالغ عددهم (٦١) قياديا من عمداء الكليات ووكلائهم ورؤساء الأقسام السعوديين، و تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للوصول للنتائج المطلوبة والتي من أهمها أن درجة تطبيق أبعاد بطاقة المتوازن والتي تحققت بدرجة متوسطة حيث بلغت (٢,٩٢) ، في كل من البعد المالي المتعلق باستغلال الموارد، وترشيد االانفاق، وتنفيذ الإستراتيجية المالية، وبعد رضا الطلاب المتعلق بالأداء الأكاديمي، وسياسة القبول، والخدمات التعليمية وتطوير الانظمة الخاصة بالطلاب، وبعد العمليات الداخلية المتعلق بمشاركة منسوبي الجامعة في التطوير والتحديث، وتشخيص حاجات المجتمع، وتنفيذ الخطط الإستراتيجية بفاعلية، ورفع معدلات الاستفادة من عوائد الاستثمار، وبعد التعليم والنمو المتعلق بترسيخ ثقافة المعرفة التقنية، وتفعيل برامج التدريب الميداني للطلاب، وتلبية حاجات ومتطلبات سوق العمل، والمشاركة في التنمية المستدامة، وعلى وفق النتائج فإن الدراسة قدمت عدد من التوصيات التي تساهم في رفع مستو ى الأداء الاستراتيجي للجامعة وفق بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة .

الكلمات المفتاحية : الأداء الاستراتيجي، بطاقة الأداء المتوازن، جامعة القصيم



المقدمة:

التغيير سمة من سمات المنظمات المعاصرة بغرض التحسين والتطوير والتحديث والتخلص من الأساليب التقليدية الكلاسيكية القديمة، ومواجهة التحديات المتغيرة بصورة متسارعة، وهذا يتطلب من المنظمات التحول من وضع قائم إلى وضع آخر مستهدف، وان تعمل على تنمية أدائها وخاصة في مجال مهارات التفكير الاستراتيجي، وإعداد الاستراتيجيات الناجحة التي تحقق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

لذلك فإن معظم المنظمات ومنها الجامعات تهتم بأدائها الاستراتيجي وخاصة في ظل الحالة التنافسية في أسواق العمل نتيجة التطور السريع في التكنولوجيا والتحديات للتطلع للمستقبل وما يتطلبه من إحداث تغيير في الأداء لتحقيق الميزة التنافسية لانشطتها الأساسية والوصول للغايات المرجوة.

ولتحقيق تلك الغاية كان لابد أن يكون هناك فلسفة توازن لأداء الجامعات لايعتمد على قياس النواحي المالية وانما ربطها بالجودة في الأداء مما يحقق رؤية إستراتيجية في المدى الطويل لخلق نوع من المواءمة بينهما بما يجعل الرؤية مقياسا لأداء المنظمة بمناظير متعددة وهو ما تناوله (Kaplan & Norton, 1992, 13)في مجلة جامعة هارفارد للأعمال حيث وضع مؤشرات عدة لقياس أداء المنظمة مما جعل هذا النوع من الأداء يأخذ الصفة الإستراتيجية وهذا النموذج تم العمل به في المنظمات بصورة متسارعة وتم تطبيقه بعد ذلك في المؤسسات التعليمية لأنها الجهة الراعية لعملية التطوير والتنمية.

وفي عام ١٩٩٦م استخدمت المنظمات في تقييم أدائها نموذج بطاقة الأداء المتوازن (BSC) الذي قدماه روبرت كابلن ودافيد نورتن، واعتبر نموذج لقياس الأداء الاستراتيجي، بما يحتويه من مقاييس للأداء يتعلق بجوانبه الأربعة

الأداء المالي، ورضا العملاء، والبيئة الداخلية، والتعلم والنمو (درغام وأبو فضة، ٢٠٠٩).

وهذا النموذج يساعد قيادات المنظمات على إدخال نظم إدارية تسهم بفعالية في ربط الأهداف الإستراتيجية طويلة المدى بالإجراءات التنفيذية قصيرة المدى، كما أنه يعد إضافة للمقاييس المالية المستخدمة من قبل ولا يحل محلها، وإن استخدام المنظمات التي لا تسعى إلى الربح ومنها الجامعات لهذه البطاقة سوف يساعدها في إيجاد بيئة داخلية تنافسية باعتبارها أداة لتقويم الأداء واستثمارا لما تملكه المنظمات من موارد بشرية تساهم في التنمية والتطوير ((Kaplan&Norton,1992,pp71-80). ونظرا لأهمية بطاقة الأداء المتوازن في دعم الأداء الاستراتيجي للمنظمات، فقد تطرقت إليها عدد من الدراسات منها دراسة بوسكيا ومكافي فقد تناولت فعالية بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أداء المؤسسات، حيث تتركز الأهداف الإستراتيجية، ومقاييس الأداء الاستراتيجي حول مجموعة من المقاييس المالية ممثلة في النمو والتعلم المهني، والعلاقات مع العملاء، وجودة العمليات الداخلية، والجانب المالي (Boscia & McAfee, 2014, pp1-7)، ومن جانب آخر فإن دراسة (Cardoso,2005,P4) قد أكدت أن بطاقة الأداء المتوازن توفر أساسا مطلقا للمساءلة والمحاسبة، وتوفر القدرة على تطوير المقاييس للمنظمات التي تساعد على التنبؤ بمستقبلها، إلى جانب أنها تمثل ترجمة حقيقية لرسالة وإستراتيجية الجامعة إلى أهداف ومقاييس ملموسة من خلال تحقيق التوازن بين الأهداف، وأنها نظام لقياس الأداء مشتق من الرؤية.

وتأكيد لما سبق فان دراسة هاني العمري ركزت على أهمية منهجية بطاقة الأداء المتوازن في بناء الإستراتيجية القيادية، وتحقيق المزايا الإستراتيجية للمنظمات، وإدارة أدائها التنظيمي (العمري، ٢٠٠١).

من خلال ما ذكر تتضح أهمية تقييم الأداء للجامعات بشكل عام ومنها جامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن وهذا ما تحتاج إليه الجامعة لأسباب عديدة ستوضحه مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

فرضت التحديات المتسارعة والمتلاحقة التي يفرضها مجتمع القرن الواحد والعشرين على الجامعات تحولا جوهريا في رؤيتها ورسالتها وأهدافها ووظائفها مما تطلب الأمر إعادة تقييم أدائها على وفق وسائل ومعايير غير تقليدية، لان الوسائل التقليدية لم تعد قادرة على إعطاء صورة متكاملة عن أداء الجامعات في البيئات المتغيرة والمنافسات المحتدمة بين الجامعات محليا واقليميا وعالميا، فضلا عن إفتقار الجامعات للمؤشرات والمقاييس التي يمكنها من تقييم أدائها وفق خططها الاستراتيجية، وبذلك فإن تقييم الاداء للجامعات يحتاج الى نظام فعال قادر على التغلب على المشكلات التي تواجهه أثناء تطبيق خططها الاستراتيجية والتي ينتج عنه فجوة كبيرة بين الاستراتيجيات المخططة والاستراتيجيات المنفذة،

و من هذ المنطلق فإن الجهود الكبيرة التي تبذلها جامعة القصيم في رفع أدائها في مجال التخطيط الاستراتيجي لابد أن يوازيه إتخاذ التدابير اللزمة لمواجهة المشكلات والمعوقات التي تحول دون الوصول للأهداف المرسومة والذي أشارت إليه خطة الجامعة الإستراتيجية حيث بينت أن الجامعة تحتاج إلى إصلاحات كبيرة داخل بيئتها الداخلية لمواكبة المتغيرات المحلية والعالمية، أكد ذلك ما توصلت له فرق عمل التحليل للبيئة الداخلية للجامعة على وفق تحليل SWOT الذي بينت وجود نقاط ضعف واضحة في مجالات مختلفة للتعليم بالجامعة الامر الذي يتطلب جهودا كبيرة للتخلص من تلك المعوقات والعقبات التي تعترض انطلاقة الجامعة من أهمها: ضعف تضمين حاجات

سوق العمل، وضعف مستوى الخريجين.، وضعف أداء الطلاب تعليميا، وضعف التدريب العملي والتعاوني، وعدم مواكبة التطور في أساليب وطرق التدريس والتقييم في بعض الكليات، وضعف برامج خدمة المجتمع والخدمات المجتمعية، وعدم وجود خطة طويلة الأجل للموارد البشرية. (الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم ١٤٣١ه، ١٤- ٢٣)

النتيجة السابقة يعززها مطالبة القطاع الحكومي والخاص بضرورة توفير مخرجات جامعية تتوافق مع احتياجات سوق العمل، وفي نفس الوقت تشير التقارير إلى عدم توفر فرص وظيفية كافية في منطقة القصيم مما يساهم ذلك في رفع معدلات البطالة إلى ٢٠٪ في ٢٠٠٦م، كما وضحه التقرير الختامي لإستراتيجية الاستثمار لمنطقة القصيم ٢٠٠٩م، حيث توصل الى أن المنطقة بحاجة إلى برامج تعليمية وبحوث تطبيقية وخدمات استشارية، وهذه المسئولية الجسيمة تقع على عاتق الجامعة والمؤسسات التعليمية والمهنية الأخرى.

مما سبق يبرز أهميت إيجاد وسائل ومعايير مختلفة للبحث عن حلول ومعالجات جديدة للحد من تلك المعوقات من هذه الوسائل الهامة استخدام بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها المختلفة لتقييم الأداء الاستراتيجي للجامعة، فهو يوفر أساسا مطلقا للمساءلة والمحاسبة، ويوفر للجامعة القدرة على تطوير المقاييس التي تساعد على التنبؤ بمستقبلها، إلى جانب أنه يمثل ترجمة حقيقية ملموسة لرسالة وإستراتيجية الجامعة إلى أهداف ومقاييس لقياس الأداء مشتق من الرؤية والإستراتيجية الخاصة بها. (Cardoso,2005.5)،

وفي ضوء ما سبق يمكن الإجابة عن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تقييم الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الاكاديمية؟يتفرع منه الآتي:

- ما مفهوم تقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بالجامعات؟
- ما واقع الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم بإستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الاكاديمية؟
- ما التوصيات والمقترحات التي تساهم في تطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ؟

فرضيات الدراسة :

استند الباحثان في إجابتهما على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها على الفرضية الرئيسية الأولى التالية :

تتوافر مقومات تقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة.

يتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية :

- تتوافر مقومات البعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بجامعة القصيم.
- تتوافر مقومات بعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بجامعة القصيم.
- تتوافر مقومات بعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بجامعة القصيم.
- تتوافر مقومات بعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بجامعة القصيم.

الفرضية الرئيسية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تقييم الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن لجامعة القصيم، تعزى لمتغيرات الوظيفة، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة إلى تقييم الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الاكاديمية.

وهذا يتطلب التعرف على: مفهوم تقييم الأداء الاستراتيجي بإستخدام بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات، والتعرف على واقع الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم من خلال بطاقة الأداء المتوازن، وذلك بغرض تقييم مدى فاعليتها في قياس الأداء الاستراتيجي للجامعة، للخروج بتوصيات ومقترحات لتطوير ذلك الأداء وتحقيق الغايات المنشودة.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي :

- إن تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم سوف يساهم في تحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية.
- أن الدراسة سوف تساهم في تحسين ورفع مستوى أداء الخدمات المالية والإدارية والتعليمية التي تقدمها جامعة القصيم بصورة تتميز بالجودة العالية.
- أن الدراسة سوف تساهم في وضع آليات لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية للجامعة استثمارا أمثل.

- تعتبر بطاقة الأداء المتوازن نظام إداري وقياس استراتيجي يقوم بترجمة المهمة الأساسية للجامعة إلى مجموعة متوازنة من مقاييس الأداء المتكاملة.
- تمثل هذه الدراسة إضافة علمية نحو بناء توصيات ومقترحات لتقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم من خلال بطاقة الأداء المتوازن.
- إن نتائج الدراسة سوف تساعد قيادات الجامعة في تحقيق الرضا لمنسوبيها.

حدود الدراسة :

- الحد الموضوعي : ركزة الدراسة على الأداء الاستراتجي بجامعة القصيم على وفق بطاقة الأداء المتوازن والأبعاد التي اتفقت عليها أدبيات الدراسة وهي البعد المالي ، ورضا الطلاب ، والعمليات الداخلية ، والتعلم والنمو.
- الحد البشري : أقتصر على القيادات الأكاديمية بالجامعة (عمداء الكليات ، وكلاء الكليات ، رؤساء الأقسام).
- الحد الجغرافي : يقتصر على بعض كليات جامعة القصيم الرئيسية والفرعية.
- الحد الزماني الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة :

يستخدم الباحثان في هذه الدراسة عدة مصطلحات يعرف أهمها حسب ما يلي :

تقييم الأداء :

يعرف تقييم الأداء بانه : عملية قياس للأداء الفعلي ، ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها حتى تتكون صورة حية لما حدث ، ولما يحدث

فعلا، ومدى النجاح في تحقيق الأهداف، وتنفيذ الخطط الموضوعة بما يكفل اتخاذ القرارات الملائمة لتحسين الأداء (ابوشرخ، ٢٠١٢، ٢٢).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بانه: العمليات والإجراءات التي يتم من خلالها الحكم على مدى فعالية الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم بكافة أبعادها المختلفة، وتحديد المعوقات التي ممكن أن تحول دون تحقيق الجامعة لأهدافها، وذلك وفق أبعاد بطاقة الأداء المعتمدة.

الأداء الإستراتيجي:

يعرف بأنه: الدالة الكلية للأداء المالي والتشغيلي، وعدل الإبداع والتعلم ورضا العميل، وذلك من خلال السعي إلى ترجمة رؤية المنظمة ورسالتها إلى أهداف إستراتيجية، ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف تشغيلية على مستوى الأعمال ثم المستوى الوظيفي لخلق التكامل في القيم المضافة (سعيد، ٢٠٠٥، ٤١).

يعرف إجرائيا بأنه: مهام وانشطة جامعة القصيم التي يتم تنفيذها بطريقة تتضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة الجامعة وأهدافها وبين تلك الرسالة والبيئة التي تعمل بها بصورة فعالة وكفاءة عالية.

بطاقة الأداء المتوازن:

تعرف بأنها: نظام إداري يهدف إلى مساعدة المؤسسة على ترجمة رؤيتها وإستراتيجيتها إلى مجموعة من الأهداف الإستراتيجية المترابطة (Kaplan and Noton,1992).

وتعرف بأنها: أداة تتكون من مجموعة من مقاييس الأداء تمكن المؤسسة من ترجمة استراتيجيتها إلى أربعة مجموعات من مقاييس الأداء المتعلقة بالأمور المالية والعملاء والعمليات الداخلية والنمو والتطوير(Garrison, R 2010)

تعرف إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها نظام إداري يهدف إلى مساعدة جامعة القصيم على تصميم نظام لتقييم أدائها الاستراتيجي من خلال أربعة محاور أساسية هي: البعد المادي، رضا الطلاب، العمليات الداخلية، التعليم والنمو.

الإطار النظري للدراسة:

تقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات بإستخدام بطاقة الأداء المتوازن

يتمحور هذا الجزء من الدراسة حول المجالات التالية:

تقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات، معوقات تقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات، بطاقة الأداء المتوازن مفهومها – أهميتها – متطلباتها – خطوات تطبيقها – ابعادها، وأخيرا سيتم تناول الدراسات السابقة، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

١- تقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات:

يمثل الأداء الاستراتيجي انعكاسا لكيفية استخدام الجامعة للموارد المالية والبشرية، واستغلالها بكفاءة وفعالية بصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها، وينظر له على أنه قدرة الجامعة على الاستمرارية، والبقاء محققة التوازن بين رضا العاملين (الداوي، ٢٠١٠، ٢١٨)، وباعتماد بطاقة الأداء المتوازن، فالأداء الاستراتيجي هو الدالة الكلية للأداء المالي والتشغيلي ومعدل الإبداع والتعليم ورضا العميل، من خلال ترجمة رؤية المنظمة ورسالتها إلى أهداف إستراتيجية، ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف تشغيلية على مستوى الأعمال ثم المستوى الوظيفي لخلق التكامل في القيم المضافة (سعيد، ٢٠٠٥، ٤١).

ويمكن توضيح هذه العلاقة من خلال الشكل (١) التالي:

شكل (١)

أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم	قوى عامة محفزة	عمليات فعالة	عملاء سعداء	تحقيق رضا الأطراف ذات العلاقة وجهات الإشراف

المصدر: يوسف، محمد (٢٠٠٩)

ومن جانب آخر يعد تقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات وسيلة هامة لقياس الحكم على جودة وفعالية أدائها، وهذا يتطلب وجود نظرة شاملة

للجامعة ككل في علاقتها بسياساتها وأهدافها الإستراتيجية ولتحقيق ذلك ينبغي المرور بالخطوات التالية (يوسف، ٢٠٠٥، ١٠٣- ١٠٤):

- تحديد أهداف الجامعة في ضوء مهام العمل المطلوب تحقيقها، وفلسفة وطبيعة الإستراتيجية التي تتبناها لتحقيق أهدافها.

- ترجمة أهداف الجامعة إلى خطط تحليل للأداء، عن طريق تحويل أهدافها إلى خطط عمل تفصيلية يتم من خلالها التأكد من التحقق المرحلي لهذه الأهداف في ضوء البعد الاستراتيجي لها.

- تحديد مؤشرات قياس الأداء، التي تنقسم إلى مؤشرات تتعلق بفاعلية الجامعة، ومؤشرات ترتبط بكفاءتها، ومؤشرات تتعلق بانتاجيتها، ومؤشرات ترتبط بجودتها، وعليه فان تقييم الأداء الجامعي يبدأ بخطوة التحديد العلمي الدقيق لأهداف الجامعة وتعتبر هذه الخطوة في غاية الأهمية لأنها نقطة الانطلاق للخطوات الأخرى، لانها أن نجحت نجح ما بعدها من خطوات.

وانطلاقا مما سبق فان التقييم المتوازن يعتبر عملية منهجية تتطلب جمع المعلومات والبيانات من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد أو الجماعات أو المؤسسات (صلاح علام، ٢٠٠٦، ٣١).

وبذلك يمكن تقييم الأداء باعتباره إجراء عملي يتم من خلاله الحكم على مدى فعالية الجامعات بكافة أبعادها المختلفة، وتحديد المعوقات التي يمكن أن تحول دون تحقيق أهدافها وفق الأداء المتوازن، وبذلك يكون التقييم عبارة عن قياس لأداء الأفراد والحكم عليهم في ضوء الوحدات التنظيمية والأقسام التي يعملون بها، بهدف إثراء المعرفة من خلال البحث العلمي، ونقلها من خلال التدريس وتوظيفها في خدمة البيئة المحيطة وتنمية المجتمع، وبالشكل الذي

يحقق طموحات وتوقعات المجتمع الذي وجدت فيه الجامعة ومن أجله، ويصل إلى حالة التوازن بين مكوناتها بإعطاء الوزن والقيمة المناسبة لكل بعد من أبعاد الأداء.

ومن جانب آخر فإن التقييم المتوازن بمفهومه الشامل لا يقتصر على تقييم الأداء فقط ولكنه نظام لإدارة الأداء قبل قياسة بما يمكن الجامعة من توضيح الرؤية الخاصة بها و إستراتيجيتها وترجمة هذه الرؤية والإستراتيجية إلى خطط وانشطة تنفيذية (عفاف الباز، ٢٠٠٤، عبدالعزيز مخيمر وآخرون، ٢٠٠٠، ,Parmenter,2007,34,Phadnis, March200).

أما فوائد استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقييم الأداء الاستراتيجي بالجامعات (العامري والغالبي، ٢٠٠٣، University Scorecard,2009) فانها تبرز في الآتي:

- توجيه أداء الجامعة بكافة أجهزتها الأكاديمية والإدارية، وعدم الاكتفاء بمراقبة الأداء.
- تحقيق التوازن بين الأهداف الإدارية القصيرة والمتوسطة والطويلة المدى داخل مقاييس الأداء المختلفة.
- دعم المؤشرات غير المالية الوصفية.
- توفير صورة كلية عن كافة الأعمال التنفيذية بالجامعة.
- إزالة الغموض عن طريق الاحتفاظ بالمؤشرات الكمية.
- نشر التغيير والتعليم التنظيمي من خلال المراجعة المتكررة للأعمال.
- توفير خطة اتصال إستراتيجية تربط الإدارة العليا للمؤسسة بالأفراد.
- تترجم رؤية وإستراتيجية المؤسسة إلى مجموعة شاملة من مقاييس الأداء المتوازن.

- استثمار آليات الإدارة الفعالة للموارد البشرية من خلال ربط الحوافز بالأداء.

- لا تعتمد على الأهداف المالية فقط وانما تتناول الأهداف غير المالية لتحقيق مصلحة المؤسسات.

٢- معوقات تقييم الأداء الاستراتيجي في الجامعات:

تقييم الأداء في الجامعات الحكومية يواجه العديد من المعوقات، لأن تلك الجامعات تركز على تلبية احتياجات المجتمع وأهدافها ولا تركز على الربحية كما في جامعات القطاع الخاص، وبذلك فان من أهم المعوقات ما يلي (Kulatunga,2007,pp162-169):

- غموض الاستراتيجيات وافتقار التفكير المنتظم.
- وجود قيود على المعلومات المتاحة مما يؤدي إلى صعوبة التقييم للأداء بدقة مما ينتج عنه ضعف الرقابة على مدى تحقيق الأهداف.
- مقاومة التغيير والتطوير من داخل الأجهزة الإدارية العاملة.
- ضعف الثقافة المحاسبية حول أهمية الطرق المستحدثة والمبتكرة والتركيز على الطرق التقليدية للتقييم وعدم الرغبة في تغييرها.
- تعارض الأولويات والأهداف والضغوط الخارجية.
- ضعف المنافسة بسبب غياب الربحية.

٣- بطاقة الأداء المتوازن مفهومها أهميتها متطلباتها:

ظهرت بطاقة الأداء المتوازن لمواجهة القصور في أنظمة الرقابة المالية التقليدية، وقد حظيت في الآونة الأخيرة بالاهتمام المتزايد في قطاع الأعمال، غير أن تطبيقاته في القطاع الحكومي ما زال قليلا، وقد بين (Lyddon and McComb,2008, pp:163-170)، إن بطاقة الأداء المتوازن، قد تم استخدامها بنجاح في المؤسسات الهادفة للربح كأداة للإدارة الإستراتيجية، والبرغم من

ذلك فان هناك تحديات تواجه تطبيقها في المؤسسات غير الهادفة للربح ، حيث لا يمثل الأداء المالي الهدف الرئيسي لتلك المؤسسات ، مما يستدعي ضرورة إعادة ترتيب أبعاد بطاقة الأداء المتوازن (Wilson, C., Hagarty, D., & Gauthier, J. 2004)

وينظر إلى بطاقة الأداء المتوازن بأنها نظام لتقويم أنشطة وأداء المؤسسات في ضوء رؤيتها وإستراتيجيتها بحيث يتم الموازنة ما بين المنظور المالي ، منظور العملاء ، منظور العمليات الداخلية ، والنمو والتعلم (أبو جزر، ٢٠١٢ ، ٢٦). ويرى كلا من ، Horngren, & Charles (2009), بان بطاقة الأداء المتوازن تترجم مهمة المؤسسة وإستراتيجيتها إلى مجموعة من إجراءات الأداء ، والتي تمثل إطار عملي لتطبيق إستراتيجيتها.

وبذلك فان بطاقة الأداء المتوازن تعتبر نموذجا يعرض طرقا متنوعة لإدارة المؤسسة لكسب عوائد مرضية من خلال صناعة القرارات الإستراتيجية التي تراعي الآثار المنعكسة على كل من المحور المالي ، والعملاء ، والعمليات والمراحل الداخلية ، وتعلم الأفراد العاملين ، وأن تحليل الأداء وقياسه لهذه المحاور يعتمد على تحليل وتشخيص مقاييس أداء مالية لأهداف قصيرة وطويلة الأجل (Petersen, 2008,P8).

كما إن المغربي (٢٠٠٦ ، ١٩٢) قد أشار إلى إن بطاقة الأداء المتوازن هي نظام يقدم مجموعة مترابطة من الأفكار ، والمبادئ ، ومسار شمولي للمنظمات ، لترجمة رؤيتها الإستراتيجية ضمن مجموعة مترابطة من مقاييس الأداء التي لا تستخدم في مجال العمليات فقط ، ولكن لتحقيق الترابط ، وربط الإستراتيجية بالأنشطة والعمليات ، والتنسيق الفردي والتنظيمي وانجاز الأهداف العامة.

وبـذلك فـان بطاقـة الأداء المتـوازن تعتـبر نظامـا إداريـا شـاملا يهـدف إلى مـساعدة المؤسـسات علـى ترجمـة رؤيتهـا واسـتراتيجياتها إلى مجموعـة مـن الأهداف تتحقق، وهي تمثل أول نظام عمل يحاول ترجمة الاستراتيجيات إلى أهداف ومقاييس ومبادرات للتحسين الدائم.

ووفقـا للمفـاهيم الـسابقة لبطاقـة الأداء المتـوازن فإنهـا تـستخدم في ترجمـة رؤية وإستراتيجية المؤسسة، وتساهم في تحديد الأهداف الإستراتيجية، وكيفية قياس مدى التقدم في تحقيق تلـك الأهـداف، بالإضـافة إلى التخطـيط و وضـع الأهداف والإجراءات وتدعيم التعلم والتغذيـة المرتـدة (Kaplan & Norton, 1996, pp:75-85).

ومن هنا فان استخدام بطاقة الأداء المتوازن يمكن أن يسهم في تحقيـق عـدد من الوظائف في الجامعات أشارا إليها كـلا مـن المغربـي (٢٠٠٩) و (Cobbold et al.,2002) منها الآتي:

- توضيح وترجمة رؤية وإستراتيجية الجامعة.
- توصيل وربط الأهداف الإستراتيجية والقياسات المطبقة.
- التخطيط ووضع الأهداف وترتيب المبادرات الإستراتيجية.
- تجميع المقاييس المتشابهة في فئة واحدة.
- التركيز على عدد محدد من الأهداف التي تسعى الجامعة نحو تحقيقها.
- إظهار علاقة السبب والأثر بين المحاور الأربعة للبطاقة.
- التكامل مـن خـلال توجيـه اهتمـام العـاملين بالجامعـة وجهـودهم نحـو نفس المحاور والمجالات.
- الاسـتقلالية أي صـعوبة اسـتنتاج المكونـات المحتملـة لمجـال معـين مـن خلال الاطلاع على معلومات تخص مجال آخر.

وفي ظل المتغيرات في البيئة الجامعية الداخلية والخارجية فان استخدام بطاقة قياس الأداء ينبغي أن يستند على مدخل الجودة كما أشار إلى ذلك(Sinclair & Zairi, 1995) للأسباب التالية :

- التخطيط والرقابة والتقييم وتعني القياس بهدف اتخاذ القرارات الخاصة بتخطيط ورقابة العمليات.

- إدارة التغيير تستند إلى المقاييس فيها بتدعيم المبادرات البيئية ويتم القياس رأسيا داخل المستويات الإدارية وأفقيا داخل الوظائف.

- الاتصالات ويطلب القياس في هذا المجال لتقليل التأثير الشخصي وحل المشكلات ومتابعة التقدم وتقوية السلوك والتأكيد على التغذية العكسية.

- التحسين بحيث يكون الهدف من القياس دعم التحسين لتقديم بطاقة أداء تعبر عن تقرير يوضح كيفية تحقيق جهود التحسين.

- تخصيص الموارد التي تساعد المقاييس على توجيه الموارد وخاصة النادرة بالنسبة للجامعة إلى أنشطة التحسين الأكثر جاذبية.

وقد أشار بعض الباحثين ومنهم)صلاح الدين، ٢٠١٢، ٣٦- ٣٧)، (العابد، ٢٠١٠، ١٢)، (درغام وأبوفضة، ٢٠٠٩)، (العمري، ٢٠٠٩، ٣٢) (KOthman,2006,695)، (Sinha,2006,75) إلى أن هناك عدد من الأسس والمتطلبات التي تعتمد عليها بطاقة قياس الأداء من أهمها :

- دعم الإدارة العليا بالجامعة لتطبيق مثل هذه المقاييس بصورة واضحة تشكل حافزا للعاملين لانجاز التطبيق.

- إدراك انه لا توجد حلول معيارية تناسب كل المؤسسات الجامعية بسبب اختلاف عوامل البيئة الداخلية والخارجية.

- إدراك أن فهم إستراتيجية المؤسسة بأنه يمثل نقطة البداية في بطاقة الأداء المتوازن، وبذلك يتم تحديد الأهداف بحيث تكون متفقة مع المقاييس والاستراتيجيات التي تعكس كيفية تنفيذ تلك الأهداف.
- إدراك أثر مؤشرات الأداء على سلوك العاملين مع التأكد أن تغيرها سيؤثر إيجابيا على أدائهم بحيث تحفزهم على المشاركة في عمليات التحسين المستمر.
- لابد من إدراك صعوبة القياس الكمي لكل مقاييس الأداء، حيث ينبغي أن تدرك المؤسسة أن هناك مقاييس كمية ومقاييس كيفية للأداء المؤسسي.
- تحديد مجموعة من الأهداف والمقاييس التي تتوافق مع السمات الفردية التي تميز كل تنظيم، مما يؤدي إلى التخلص من الكم الهائل من المعلومات التي تقلل من فاعلية أداء المؤسسة.
- الاعتماد على صناعة القرارات بمشاركة الجهات التنفيذية، مما يجعل الاتصال بالقيادات صاعدا وليس هابطا مما يسمح بالتغير والفاعلية المستمرة.
- البدء بتحليلات بسيطة، وعدم البدء بالتحليلات الكبيرة بهدف التعلم والتحسين التدريجي للوصول للغايات المنشودة.
- إدراك دقة وبساطة أنظمة نقل المعرفة من المرحلة الأولى حتى لا يتم نقل معارف خاطئة إلى العملاء الداخليين والخارجيين للمؤسسة.
- التركيز على منح الحوافز المادية والمعنوية للقائمين على تطبيق النظام مما يمنحهم دافعية أعلى نحو الانجاز.
- تبني ودعم الإدارة العليا بالجامعة لتطبيق هذا النوع من المقاييس في الجوانب المالية وغير المالية.
- وضع إستراتيجية متكاملة لكل بعد من أبعاد هذا المقياس.

- تطبيق منهج النظم باستخدام نظام الأداء الاستراتيجي بدمج الأبعاد الأربعة المشار إليها.
- توفير الدافعية لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن وفق التغيرات البيئية والضغوط التي تواجه الجامعات.
- تحديد مقاييس الأداء بشكل دقيق وفق الأهداف المرسومة.
- تحديد الاستراتيجيات وخطط العمل المناسبة التي ينبغي الأخذ بها.
- معرفة أن عوامل البيئة الداخلية والخارجية تؤثر على طبيعة الحلول المعيارية.
- معرفة أثر مؤشرات الأداء على سلوك العاملين، والعمل على التحفيز وتشجيع مستوى الأداء.
- ضرورة معرفة صعوبة القياس الكمي لكل مقاييس الأداء الأربعة.
- ضرورة الاعتماد على طبيعة الاتصال صعودا وهبوطا لإدراك المتغيرات المستمرة.
- يجب إخضاع العاملين للتدريب والتأهيل لضمان رفع مستوى النجاح بتنمية الثقافة والوعي وتنمية المهارات.
- يجب التحكم والسيطرة على أساليب نقل المعلومات والمعارف مما سبق يمكن أن نحدد الفوائد التي تتحقق.

نتيجة تطبيق البطاقة في البيئة الجامعية والتي يمكن حصرها بالنقاط التالية (Kaplan & Norton,2006) :

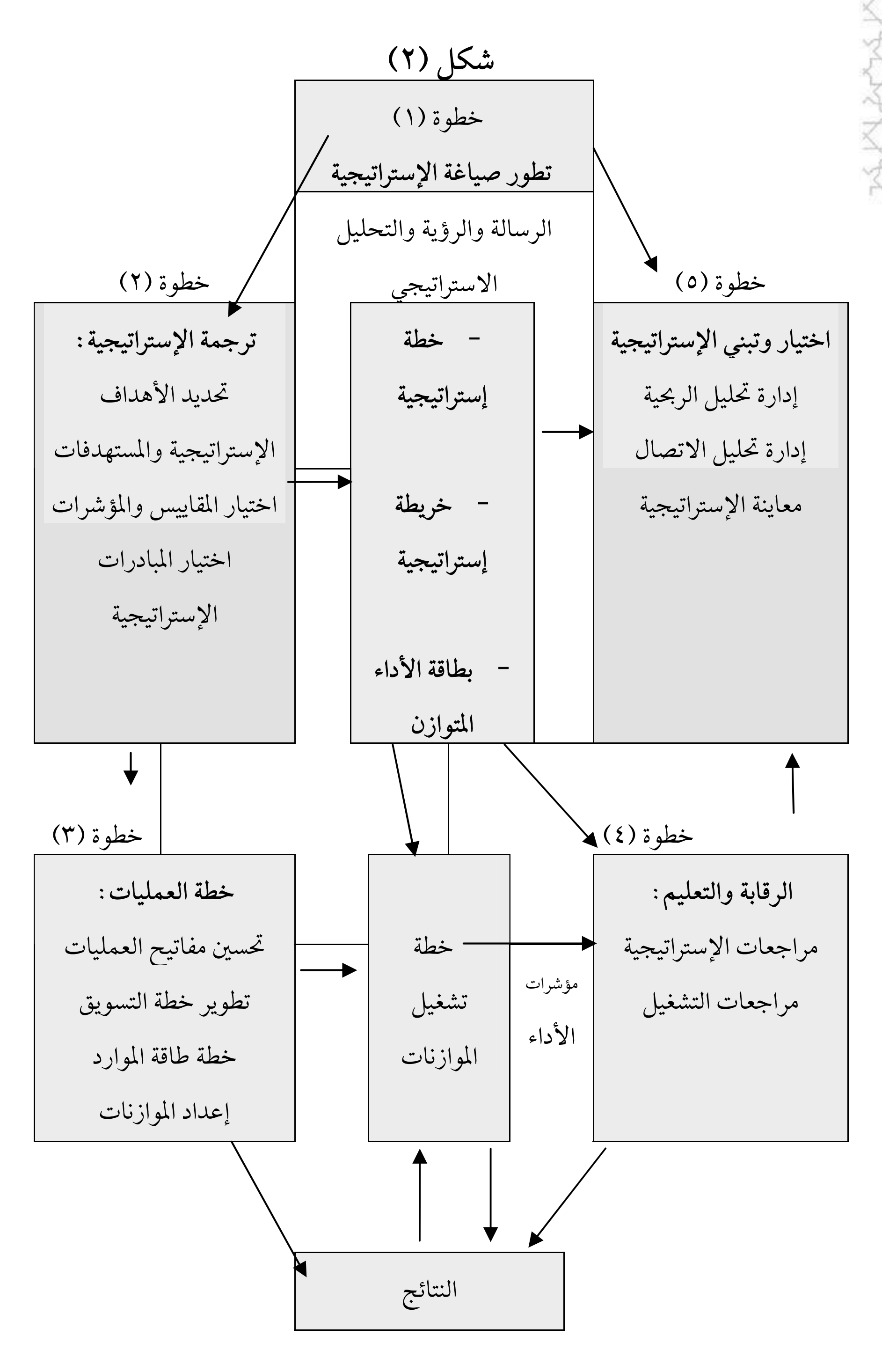
- أنها توفر لغة مألوفة للتفكير الاستراتيجي.
- تعريف التميز من منظورات مختلفة.
- التركيز على المقاييس وتقليل الإفراط بالمعلومات.
- تركيز المجموع على ما هو مهم.

- توفير بيانات للمقارنة بأفضل الطرق.
- توفير سياق للحوار والتعاون.
- التخلص من أي حواجز تعترض الأداء.
- مواءمة الأهداف قصيرة الأجل بالاستراتيجيات الطويلة الأجل.

كما انه يمكن تحديد خطوات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات على وفق ما تناوله دراسة جادو (٢٠٠٤) نقلا عن دراسة Kapla (2006) كما في الشكل التالي (٢):

٤- خطوات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في الجامعات:

شكل (٢)



خطوة (١)
تطور صياغة الإستراتيجية
الرسالة والرؤية والتحليل
الاستراتيجي
خطوة (٢)
ترجمة الإستراتيجية :
تحديد الأهداف
الإستراتيجية والمستهدفات
اختيار المقاييس والمؤشرات
اختيار المبادرات
الإستراتيجية
- خطة
إستراتيجية
- خريطة
إستراتيجية
- بطاقة الأداء
المتوازن
خطوة (٥)
اختيار وتبني الإستراتيجية
إدارة تحليل الربحية
إدارة تحليل الاتصال
معاينة الإستراتيجية
خطوة (٣)
خطة العمليات :
تحسين مفاتيح العمليات
تطوير خطة التسويق
خطة طاقة الموارد
إعداد الموازنات
خطة
تشغيل
الموازنات
مؤشرات
الأداء
خطوة (٤)
الرقابة والتعليم :
مراجعات الإستراتيجية
مراجعات التشغيل
النتائج

من الشكل السابق يتضح أن الخطوات اللازمة لتقييم الأداء الاستراتيجي للجامعات باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يتفق مع ما أشار إليه كلا من (جادو، ٢٠٠٨، تركمان ٢٠٠٦، ويوسف ٢٠٠٥) كما يلي :

- ان تصاغ الإستراتيجية في ضوء الرؤية والرسالة الخاصة بالجامعة.
- ان يتم توصيل الإستراتيجية بجميع الأجهزة الإدارية داخل الجامعة، وربط أهدافها بأهداف تلك الأجهزة.
- تحديد العوامل الأكثر تأثيرا على نجاح الجامعة على وفق أبعاده الأربعة.
- تحديد المقاييس التي تساهم في دعم الرؤى والاستراتيجيات التي تحقق الأهداف.
- إجراء التقييم من خلال مقاييس الأداء ومدى فاعليتها، والمعايير والنتائج المستهدفة، والتي من خلالها يتم معرفة مدى ما تحقق من نجاحات وما قد يحصل من معوقات وأخطاء محتملة.
- تحديد المبادرات التي تتفق مع أهداف تحسين الأداء، والتي بموجبها تحدد خطة العمل، والأنشطة المقترحة.
- الاستفادة من التغذية المرتدة، والتعلم من خلالها لتحسين مستوى الأداء.

أبعاد بطاقة الأداء المتوازن:

بطاقة الأداء المتوازن تعمل على إحداث التوازن في أداء الجامعات الاستراتيجي بهدف الوصول إلى تحقيق الغايات المرجوة من خلال مجموعة من الإجراءات التي تعتبر إطار عمل تطبيقي للأداء من خلال البطاقة المعدة بأبعادها الأربعة المالية والطلابية وعملياتها الداخلية وأساليبها التعليمة للوصول للنمو المطلوب والمستهدف، مما يؤدي إلى تحقيق نوع من التوازن في

الأداء وبذلك سوف نستعرض فيما يلي الأبعاد الأربعة التي تحقق التوازن في أداء الجامعات :

البعد المالي :

يعتبر البعد الرئيسي في بطاقة الأداء المتوازن لقياس الأداء الاستراتيجي للجامعة من خلال قياسه مدى كفاءة العمليات المالية وتحديد الإيرادات والنفقات ومدى تلبيتها للعمليات الإدارية والتنظيمية ومشروعات التطوير والتحديث ، وبذلك فان هذا البعد يعتبره الكثير من الباحثين بأنه السبيل الأمثل في تطبيق الأداء المتوازن (Niven,2011) ، وهذا لا يعني إنكار دور المقاييس المالية في تقييم الأداء فدورها مهم ومكمل للأبعاد الأخرى(درغام وأبو فضة ، ٢٠٠٩).

ويمكن تحديد أهم العناصر في هذا البعد فيما يأتي :

- تحديد مواطن القوة المالية والقصور الناتجة عن السياسات والقرارات الصادرة.
- تحقيق قدرة الجامعة على النمو والابتكار.
- التأكد من مدى قيام الجامعة بتوظيف مواردها بكفاءة عالية.

من النقاط السابقة يظهر أن البعد المالي يعتبر محصلة نهائية لانشطة الجامعة ، وهو الصورة التي توضح مدى نجاح الاستراتيجيات التي تتبعها الجامعة لتحقيق أهدافها واستثمار ايراداتها من خلال استراتيجيتين هما.(Horengren.2009) :

أ- استراتيجية نمو الايرادات من خلال الشراكة المجتمعية وبيوت الخبرة وغيرها...

ب- استراتيجية نمو الانتاجية بتحسين هيكل التكلفة ، وكفاءة استخدام الأصول ، وبذلك تكون مقاييس الأداء المالي من أهم الوسائل التي

تبين مدى التزام الجامعة بخططها الاستراتيجية ، يعبر عنها بأهداف ومقاييس ، والتي تبين مدى التحسن في النتائج النهائية لاعمال الجامعة.

بعد رضا الطلاب :

يتمثل أهمية هذا البعد في تحقيق أعلى درجات الرضاء من الطلاب ، وتستطيع الجامعة من خلال هذا البعد معرفة مؤشرات الرضا من خلال إجابات الطلاب (البشتاوي، ٢٠٠٤)، وخاصة في المجالات التي تحكم محركات القيمة من وجهة نظر الطالب والتي تشمل : سمات وخصائص الخدمة ، العلاقة مع الطالب ، السمعة أو الشهرة (Kaplan &Norton,1996)

وتتمثل عناصر هذا البعد في الآتي :

- عدد الطلاب المقبولين وفق المواصفات والشروط العالمية.
- توفير بيئة تعليمية جاذبة للطلاب.
- رضا الطلاب عن الأداء الأكاديمي والإداري والخدمي.

ولاهمية هذا البعد فإن معظم الجامعات المعاصرة تضع متطلبات وحاجيات الطلبة في أولوية أهدافها الإستراتيجية ، لما لهذا البعد من أهمية كبيرة في تحقيق الجامعة للجودة التنافسية لمخرجاتها ، ولهذا فإن (Kaplan&Norton,1996) حدد مجموعة من الخصائص التي تحكم محركات القيمة من وجهة نظر الطالب في الجامعات المختلفة والتي تتمثل في : سمات أو خصائص الخدمة المقدمة للطالب ، العلاقة معه والتي تتطلب توصيل الخدمة التعليمية ، ومدى استجابة الجامعة للحاجيات الطلابية ، وأما السمعة أو الشهرة فإنها ترتبط بمدى قدرة الجامعة بالتعريف عن نفسها للطلبة وإبراز السمات التي تتميز بها.

بعد العمليات الداخلية:

يركز هذا البعد على العوامل والإجراءات التشغيلية الداخلية التي تساهم في وصول الجامعة إلى درجة التميز في كافة المجالات المالية والأكاديمية والخدمية والإسهام في قياس الأداء المستقبلي للجامعة لتحقيق الغايات المنشودة، وبذلك فان هذا البعد يحقق زيادة لإيرادات الجامعة، ويركز على تحديد الحلقات التي سوف تحسن الأهداف، والمساعدة على معالجة الانحرافات، وتطوير الأداء والعمليات الداخلية سعيا لإرضاء الطلبة. وتنقسم سلسلة الأنشطة والمراحل الداخلية للمؤسسات التي تحدث القيمة للطالب إلى ثلاث دورات تناولها عابدين نقلا عن البشاوري (٢٠١٣):

الدورة الأولى: وتسمى دورة الأبحاث والتطوير حيث يتم وفق هذه الدورة تحديد عدد الطلبة من خريجي الثانوية العامة، ونوعية الطلبة وهذا يتم بعد دراسة المجتمع ووضع خطة العمل المطلوبة وتحديد نوعية الوسائل التدريسية والخطة الدراسية.

الدورة الثانية: وتسمى دورة التشغيل حيث يتم تحديد أسلوب ونوعية الخدمات، وأسلوب تسليمها وتجهيزها وتحديد طبيعته أدائها

الدورة الثالثة: تسمى دورة خدمات ما بعد التخرج، حيث تركز على تحديد طبيعة ونوعية الخدمات المقدمة للخريجين.

ويمكن تحديد عناصر هذا البعد في الآتي:

- تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- القدرة السريعة في الاستجابة للاحتياجات والمتطلبات.
- التخلص من الهدر في الموارد ورفع معدلات الإنتاجية.
- ترشيد الانفاق وخفض كلفة العمليات التشغيلية.

ولكي يحقق هذا البعد الأهداف المطلوبة من عملية التقييم للاداء الاستراتيجي للجامعة فإن التقييم لابد أن يشمل تقييم اللممارسات التي تعبر عن العمليات البحثية النوعية والمتنوعة ، والممارسات المعبرة عن عمليات التعليم والتعلم ، والعمليات الإدارية المختلفة بالجامعة من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم ، والعمليات التي تعبر عن الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع. (السيسي ، عشيبة : ٢٠١١).

بعد التعلم والنمو :

يهدف هذا البعد الى قياس مدى قدرة المؤسسة على إعداد البنية التحتية ، وتهيئة الأجواء المناسبة اللازمة لتطوير وتحسين عمليات التعلم والتحسين المستمر والنمو بعيد المدى ، وبدون تطبيق الأبعاد الثلاثة لن تستطيع أي مؤسسة الوصول للمستوى المطلوب و المنافسة للمؤسسات المناظرة. (Fieisher & Mahaffy,2010: 4).

وبذلك فإن هذا البعد يساهم في تمكين الجامعة من تجديد وتطوير أدائها بما يحقق لها الاستمرار على المدى الطويل ، و يساهم في توجيه العاملين نحو تطوير أدائهم للوصول للمستقبل المنشود ، ومن أهم المجالات التي تساعد في تحقيق النمو البحث والتطوير ، وكفاءة تقييم الأداء والمصروفات في نظم المعلومات وغيرها (Olve. 2000).

وتتمثل عناصر هذا البعد فيما يلي :

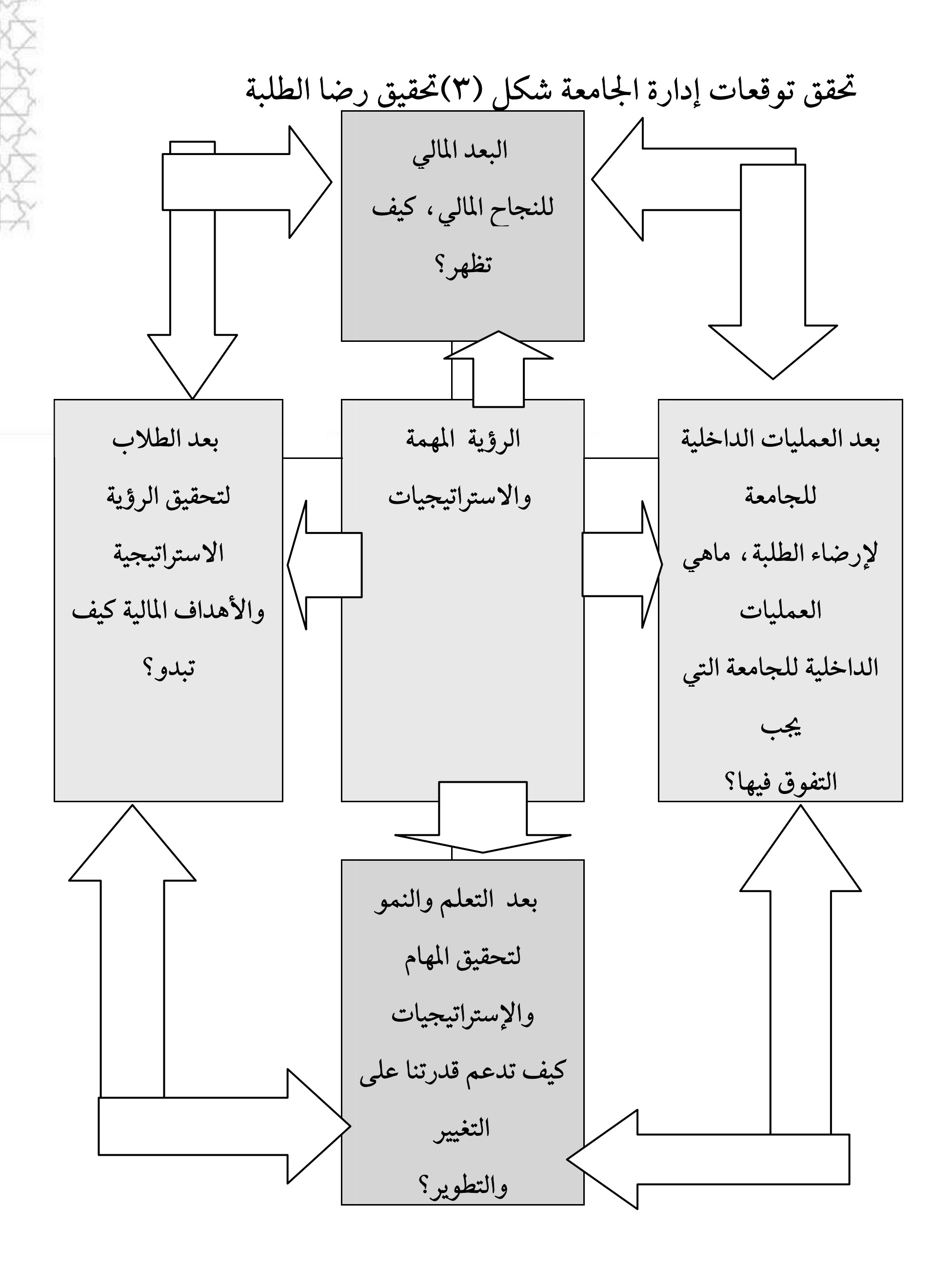
- التحسين المستمر في كل العمليات.
- التركيز على البحث والتطوير.
- تعزيز قيم الإبداع والابتكار.
- تكوين مخزون معرفي للجامعة عالي المستوى المطلوب

وبذلك فإن تطبيق العناصر السابقة سوف يساعد الجامعة على رفع مستوى منسوبيها عن طريق الاهتمام بما يأتي (الملكاوي، ٢٠٠٩: ١٦٠-١٧٥):-

- تنمية قدرات العاملين على تمكنهم من أداء أدوارهم عن طريق تأهيلهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم التنظيمية التي تستطيع إنجاز الأهداف التنظيمية.
- تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، وحفزهم للعمل بأقصى طاقاتهم، وبمعدلات انتاج مرتفعة.
- الاحتفاظ بذوي الكفاءة داخل الجامعة.
- تقييم القيادات الجامعية لأداء منسوبيها من خلال بطاقة الأداء المتوازن.
- إنشاء نظام معلوماتي متطور يزود الهيئة التدريسية بما يحتاجوه لانجاز مهامهم وأعمالهم.
- تهيئة مناخ مناسب للإبداع والمبادأة تسود الحرية والعدالة والمحاسبية على الأداء

مما سبق يمكن توضيح نموذج لبطاقة الأداء المتوازن بأبعاده الاربعة في الجامعات على وفق الشكل التالي (٣):

تحقق توقعات إدارة الجامعة شكل (٣)تحقيق رضا الطلبة



تطور العمليات قدرة الجامعة الابتكارية والتعليمية

المصدر(Atkinson et., 2012).

٥- الدراسات السابقة :

اطلع الباحثان على العديد من الدراسات في مجال الأداء الإستراتيجي وبطاقة الأداء المتوازن للمؤسسات وكان من أهمها الآتي : -

أ : الدراسات العربية

دراسة (أبوشراخ، ٢٠١٢): هدفت الى التعرف على مدى إمكانية اسخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن كأداه تقويم أداء الجامعة الاسلامية بغزة من وجهة نظر العاملين بالجامعة، واستخدمة لذلك المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ (٥٢) مبحوثا، وكان من أهم النتائج للدراسة، ان الجامعة تعمل على مواكبة التطور العلمي من خلال تطوير برامج أكاديمية، واستحداث برامج جديدة حسب المتطلبات العلمية مما يمكنها من تطبيق بطاقة الأداء المتوازن، وابرزت النتائج ارتفاع تكلفة الساعات الدراسية وعلاقة ذلك بطبيعة الخدمات المقدمة، واشارة النتائج ايضا الى أن الجامعة تحرص بشكل كبير على تطوير دورها وابراز سمعتها وكفاءتها محليلا وإقليميا وعالميا، وأنها تعمل على تطوير العلاقة مع الخريجين ومتابعة أوضاعهم مع وجود صعوبة الوضع الاقتصادي الذي يحول دون إستيعاب الخريجين في سوق العمل، وكان من أهم ما أوصت به الدراسة هو العمل على تكثيف الجهود لمواصلة التطور والإرتقاء الى مصاف الجامعات العالمية، والعمل على مراجعة أسعار الساعات الدراسية للطلبة وموازنتها مع الكلفة التشغيلية، والعمل على بذل المزيد من الجهد في متابعة الخريجين وخلق فرص عمل لهم.

دراسة (صلاح الدين، ٢٠١٢): هدفت الدراسة إلى التوصل إلى إستراتيجية مقترحة لتقييم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وقد استخدمت الباحثة منهج التحليل الإستراتيجي أو التحليل البيئي الرباعي، و بلغ حجم العينة من (٣٩) عضو ا من الهيئة

التدريسة بالجامعات المصرية، وحددت الدراسة إستراتيجية مقترحة للجامعة وضحت فيها المراحل والمتطلبات والمعوقات التي تواجه التنفيذ منها: ضعف تقييم الأداء الاستراتيجي لرؤساء الجامعات، والافتقار إلى روح العمل الجماعي، وتعدد وجهات المتابعة والتقييم، والشكلية في الأداء، والعلاقات الشخصية التي تتحكم دائما في تقييم الأداء، وقلة المعلومات المتوفرة لتنفيذ الإستراتيجية، أوصت من خلالها الى وجوب الأخذ بمجموعة من البدائل الاستراتيجية لتقويم الأداء الاستراتيجي يتم من خلالها دعم الادارة العليا، وربط الأهداف بالمقاييس، واتباع مبدأ المشاركة، وربط الحوافز بالمكافآت، وادارة التغيير في الثقافة و الأنظمة وبيئة العمل.

دراسة (الضحاوي والمليجي، ٢٠١١): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أداء كليات التربية في مصر وفقا لأبعاد بطاقة الأداء المتوازن للخروج بآليات مقترحة لتطوير الكليات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وبلغ حجم العينة (٩٦) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات المصرية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج المتعلقة بالبعد المالي، وبعد العملاء، والتعليم والنمو المهني، والبعد المجتمعي، وحددت الجوانب الإيجابية والسلبية في أداء الكليات وفق بطاقة الأداء المتوازن، وأوصت بعدد من التوصيات من أهمها إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطط والموازنات المالية، ربط الرؤية الإستراتيجية بعمليات تقييم الأداء، توفير برامج للتنمية المهنية المستمرة، ربط البحوث بقضايا المجتمع، تبني تطبيق بطاقة الأداء المتوازن على مستوى الجامعة.

دراسة (حسن وأحمد، ٢٠١١): هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية التوصل إلى اعتماد بطاقة الأداء المتوازن وتكيفها لقياس وتقييم أداء جامعة الموصل من خلال مجموعة من الفرضيات والتساؤلات، وقد بلغ حجم العينة

١٨١ من عمداء ورؤساء الأقسام بالجامعة وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن الجامعة مهتمة بالجودة، وتفعيل الشراكة مع المجتمع، وان الجامعة تقوم بعمليات الإبداع بصورة منخفضة وان الموارد البشرية أيضا وفق المواصفات المطلوبة قليل، ولوحظ وجود فروق معنوية للمنظور الزبائني وعدم وجود فروق لمنظور العمليات الداخلية، وان الدعم للأنشطة العلمية والبحث العلمي محدود.

دراسة (غبور ومحمود، ٢٠١٠): هدفت هذه الدراسة الى وضع تصور مقترح عن كيفية استخدام بطاقة الأداء المتوازن كأداة حديثة بغرض قياس الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي، واعتمدت الدراسة على مجموعة من المؤشرات تحدد حجم ما انجزته تلك المؤسسات في مسيرتها نحو تحقيق أهدافها، فضلا عن إعانتها على امتلاك زمام مبادراتها وأنشطتها التي تلبي تطلعات واحتياجات عملائها وكافة الأطراف المعنية، ومن جهة أخرى تساعد هذه الأداة للتوازن على تطوير مقاييس تستخدم في متابعة وتوجيه جهود العاملين بتلك المؤسسات صوب انجاز الأهداف المحددة سلفا. وانطلاقا من اهتمام الباحثين بضرورة تطوير الأداء بمؤسسات التعليم الجامعي، فقد سعوا نحو توضيح مفهوم الأداة وفكرتها الأساسية التي تقوم عليها وما تتضمنه من محاور ومزايا وفوائد يمكن الحصول عليها جراء تطبيقها، و تقديم تصور مقترح يمكن تطبيقه في إحدى مؤسسات التعليم العالي.

دراسة (الحيزان، ٢٠٠٧): هدفت إلى تقويم بطاقة الأداء المتوازن كأداة لإدارة الأداء الإستراتيجي في المملكة العربية السعودية، وقد استخمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي، وطبقته على تسع شركات، مستهدفة

قياداتها، ومحاولة وضع إطار يتضمن مجموعة من المعايير، التي يتم على أساسها تقويم تجربة تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في بيئة الأعمال السعودية، بهدف استخلاص مجموعة من المقومات اللازمة لضمان نجاحها، وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المقومات تتضمن الصيغة المعيارية رباعية الأبعاد لبطاقة الأداء المتوازن، حيث تعد كافية لإدارة الأداء الإستراتيجي، وزيادة نسبة الأهمية للأصول غير الملموسة، والمقاييس غير المالية، وتوافق الأنظمة الرقابية مع أبعاد بطاقة الأداء المتوازن.

دراسة (العبادي، ٢٠٠٥): هدف الدراسة تصميم نظام استراتيجي لتقويم أداء الجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة، وقد استخدمة الدارسة المنهج الاستنباطي، والاستقرائي، والتاريخي، للتعرف على كيفية قياس الأداء الاستراتيجي الجامعي وتقويمه باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة، وتصميم نظام تقويم الأداء الاستراتيجي الجامعي، والكشف عن واقع نظام تقويم أداء الجامعات العراقية الحالي، وقد توصلت الدراسة إلى أن بطاقة الدرجات المتوازنة تعد إحدى تقنيات المعلومات الموجهة لدعم إستراتيجية الجامعة من خلال الاعتماد على المقاييس المالية وغير المالية ضمن مجموعة من الرؤى المختلفة التي تعطي صورة واضحة عن أداء المؤسسة الجامعية.

ب : الدراسات الأجنبية

دراسة (Schobel& Scholey,2012): هدفت إلى توضيح استخدام بطاقة الأداء المتوازن في بيئة التعليم العالي وإلقاء الضوء على أهمية الإستراتيجيات المالية مقارنة بالأبعاد الأخرى لبطاقة الأداء وقد توصلت للعديد من النتائج منها أن منظمات التعليم العالي التي تحدد استراتيجياتها المالية والتي ترتبط بنواتج التعليم سوف يكون وضعها جيدا تجاه النجاح حتى ولو تغير مصادر

التمويل، وأن بطاقة الأداء المتوازن بالنسبة للجامعات التي يتم تمويلها من الدولة سوف تكون أقل ملائمة مقارنة بالجامعات التي يتم تمويلها ذاتيا، وأن هناك ضغط متزايد داخل التعليم العالي للتركيز على المقاييس المالية بجانب مؤشرات التعليم، كما أن الإستراتيجيات المالية التي تركز على الكفاءة والفاعلية تلعب دورا جوهريا في توفير البيانات المناسبة لاتخاذ القرارات الإستراتيجية.

دراسة (Wu, et al.,2011): هدفت إلى تطوير مجموعة من المؤشرات الملائمة لتقييم الأداء اعتمادا على بطاقة الأداء المتوازن لمركز التعليم في الجامعات لاتخاذ القرارات عند وجود معايير متعددة من خلال التطبيق على مراكز التعليم في ثلاث جامعات في تايلاند، وذلك بالاستفادة من آراء الخبراء والمتخصصين، حول الابعاد الاربعة لبطاقة الأداء المتوازن وكيفية تطبيقها في الجامعات محل الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها الوصول إلى أوزان نسبية للمؤشرات المستخدمة في التقييم وقد تبين أن المؤشرات المتعلقة بالنمو والتعليم ذات تأثير معنوي مقارنة بالأبعاد الثلاثة الأخرى، وأن البعد الداخلي والمالي لهما دور هام في تقييم الأداء بالنسبة لمراكز التعليم.

دراسة (Hung & et ai.2010): هدفت إلى تطوير مجموعة من مؤشرات تقييم الأداء المناسب وفق بطاقة الأداء المتوازن لمراكز التعليم في الجامعات للوصول إلى معايير متعددة لصناعة القرارات، وذلك من خلال استعراض الأدبيات والخبرات لذوي الخبرة الحقيقية في مجال التعليم والإرشاد، وقد تم من خلال ذلك اختيار مؤشرات تقييم ملائمة في صناعة القرار وتقييم الأجهزة الإدارية، وشبكات المعلومات، إلى جانب أنه تم التوصل إلى معرفة الأوزان بين المؤشرات، واتضح من خلالها أن التعليم والنمو عاملان مؤثران، إلى

جانب التعرف على الأداء المالي، والخدمات المقدمة، والإيرادات التي تؤدي إلى تحسين أداء المراكز التعليمية بصورة أفضل.

دراسة (Hamid, et al,2008): هدفت الى توظيف بطاقة الأداء المتوازن الإلكترونية في قياس التميز في أداء أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين بالجامعة في ماليزيا، وقد اعتمدت على تحليل بعض الوثائق، والمقابلات الشخصية غير المقننة، والاستبانة، وقد توصلت إلى أن تطبيق بطاقة الأداء المتوازن تسهم في تطوير النظام المؤسسي من خلال الوسائل التي تسهم في تحقيق الأهداف التنظيمية، وتفعيل عملية الاتصال بين الهيئة التدريسية وإدارة الجامعة وتوفير فرص للتعليم والنمو المهني المستمر.

دراسة (Nayerl, et al, 2008): هدفت الدراسة إلى توضيح مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات والكشف عن نقاط القوة والضعف بها، وتحليل موقفها الإستراتيجي وذلك من خلال نموذج محدد لبطاقة الأداء المتوازن، وقد توصلت إلى دورها الفاعل في دعم المنظور الإستراتيجي في عملية التقويم المؤسسي، وأشارت أن قدرة المؤسسات الجامعية على التحليل البيئي الإستراتيجي لموقفها يتوقف على عدد العملاء التي تجتذبهم ومستوى رضاهم عن الخدمة التي تقدمها، وكذلك على برامج التدريب والتنمية المهنية للعاملين.

دراسة Umashanker& Dutta, 2007)): وقد هدفت إلى معرفة كيفية استخدام بطاقة الأداء المتوازن في إدارة التعليم العالي بالهند و وذلك من خلال توضيح الإطار الفكري لها، وماهيتها، وتوضيح كيفية تطبيقها في برامج التعليم العالي ومؤسساته، وقد توصلت إلى أن بطاقة الأداء المتوازن تتيح للمؤسسة التعليمية الفرصة لوضع مجموعة من المقاييس التي تترجم

رسالة إنتاج المعرفة، وتقاسمها، وتوظيفها، كإطار شامل وواضح للتوجه الإستراتيجي لها، وتوصيلها للمعنيين وعملاء المؤسسة الخارجية.

دراسة (Papenhausen & Einstein,2006): هدفت إلى توضيح آليات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن كنظام لإدارة الأداء في كليات إدارة الأعمال، بهدف تقييم وقياس القيمة المضافة لبرامجها، وقياس العمليات التي تؤدي إلى جودة المخرج التعليمي، وقد أكدت نتائجها أن بطاقة الأداء تناسب مؤسسات التعليم الجامعي لقياس رؤيتها، وتوجهها، وأهدافها الإستراتيجية ولذا قاما البحثان ببناء دليلا إرشاديا لعملية التطبيق لهذا النمط من الأدوات.

دراسة (Karathanos,2005): وقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين معايير مالكلوم بالدريدج للأداء المتميز وبطاقة الأداء المتوازن وذلك من خلال استعراض بعض النماذج، وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين بطاقة الأداء المتوازن في المؤسسات العامة، والمؤسسات التعليمية، وكذلك توضيح متطلبات تطبيقها في التعليم، وقد توصلت إلى أن معايير الأداء المتميز في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية تتطلب تطوير مجموعة من المقاييس التي تمثل مؤشرات للأداء والتي تتضمنها بطاقة الأداء المتوازن، مع ضرورة ربطها بالأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.

دراسة (Kaplan & Norton,1992): هدفت هذه الدراسة الى تقديم بطاقة قياس الأداء المتوازن، يتضمن مجموعة من مقاييس الأداء المالية وغير المالية، من أجل توفير معلومات شاملة لادارة المؤسسة لتحقيق ميزة تنافسية.، وطبق هذا المقياس لاول مرة، حيث يتضمن أربعة أبعاد رئيسة وهي: البعد الأول البعد المالي، وهو كيف تنظر للمساهمين، والثاني بعد العملا كيف ينظر الينا العملاء؟، والبعد الثالث بعد العمليات الداخلية، ما لذي يجب أن نتفوق به؟، البعد الرابع، بعد النمو والتعليم، هل يمكن أن نستمرفي التحسين

وخلق قيم؟، ويوضح الباحثين أهمية بطاقة قياس الأداء المتوازن وذلك لتجنب حدوث مثالية في بعد معين من الابعاد المختلفة، وأن هذه الدراسة تزود المدراء التنفيذيين بإطار شامل يعمل على ترجمة الاهداف الاستراتيجية للمؤسسة الى مجموعة متماسكة من مقاييس الأداء.

التعليق علي الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الآتي:

- محور اهتمام معظم الدراسات ركز على بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة، البعد المالي، بعد العملاء، بعد العمليات الداخلية، بعد النمو والتعليم، وهناك دراسات أضافة البعد المجتمعي مثل دراسة الضحاوي والمليجي.

- معظم الدراسات اهتمت بالمنهج الوصفي في تحقيق أهدافها، وهناك دراسات اعتمدت أساليب أخرى منها دراسة (صلاح الدين) حيث اعتمدت أسلوب التحليل الاستراتيجي أو التحليل الرباعي.

- أوجه التشابه هناك اتفاق لدى أغلب الدراسات على ضرورة استخدام مقاييس أخرى غير المالية تساند وتقيس الأداء، في كافة المستويات الادارية، بحيث تغطي كافة الجوانب المالية وغير المالية، كما ان معظم الدراسات ركزت على الجوانب النظرية والفلسفية لموضوع الأداء المتوازن للمؤسسات باستثناء القليل منها.

- أوجه الاختلاف التركيز على الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادت الأكاديمية.

- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة كان في اختيار موضوع الدراسة، وكتابة الإطار النظري، وفي تحليل النتائج وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء إيضاحاً لمنهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضاً لكيفية بناء أداة الدراسة والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة (الإستبانة)، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهج الدراسة:

اتُبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استجواب عينة من مجتمع الدراسة؛ وذلك بهدف جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة ووصف وتحليل الظاهرة المدروسة؛ لاستخلاص الاستنتاجات، والدلالات المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم، والبالغ عددهم (١٨١) قياديا من أعضاء هيئة التدريس السعوديين، الذين لديهم القدرة على إصدار قرار ولهم بدل تمثيل، وقد استبعد جميع القائمين بأعمال رؤساء الأقسام من غير السعوديين ويطلق عليهم مشرفي الأقسام.

ويتمثل مجتمع الدراسة في الآتي:

(٣٦) عميد كلية، (١١) عميد عمادة مساندة، (٨٠)وكيل كلية، (٥٤) رئيس قسم ممن لديهم بدل رئاسة قسم

(إدارة قيادة القرار في جامعة القصيم).

عينة الدراسة:

نظرا لمحدودية مجتمع الدراسة فقد قام الباحثان بتطبيق الدراسة على كافة أفراد المجتمع وقد استجاب للتطبيق (٦١) قيادي من القيادات الأكاديمية في الكليات الجامعية والبالغ عددهم (١٨١) قياديا وهي نسبة تشكل (٣٣,٧ ٪) من المجتمع الأصلي.

أداة الدراسة :

استخدم الباحثان الإستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة بهدف تقييم الأداء الإستراتيجي وفق محاور بطاقة الأداء المتوازن كونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وسيعتمد في بنائها على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة والتحليل الإحصائي المستخدم فيه.

خصائص أداة الدراسة :

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الشخصية والوظيفية نوضحها فيما يلي :

١- المركز القيادي بالجامعة

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المركز القيادي بالجامعة

	التكرار	النسبة المئوية
عميد	16	26.2
وكيل	20	32.8
رئيس قسم	25	41.0
الإجمالي	61	100.0

يوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المركز القيادي بالجامعة، حيث أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة (٢٥) رئيس قسم بنسبة (٤١,٠٪)، في حين أن هناك (٢٠) وكيل بنسبة (٣٢,٨٪)، وهناك (١٦) عميد كلية بنسبة (٢٦,٢٪).

٢- الكلية التابع لها حالياً

جدول (٢)توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكلية التابع لها حالياً

	التكرار	النسبة المئوية
كلية علمية (تطبيقية)	14	23.0
كلية إنسانية أو شرعية	20	32.8
علوم وآداب	27	44.3
الإجمالي	61	100.0

يتضح من خلال الجدول (٢) أن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة (٢٧) قيادي أكاديمي بنسبة (٤٤,٣٪) يتبعون حالياً لكلية العلوم والآداب، في حين أن هناك (٢٠) قيادي أكاديمي بنسبة (٣٢,٨٪) يتبعون كليات إنسانية أو شرعية، وفي الأخير هناك (١٤) قيادي أكاديمي بنسبة (٢٣,٠٪) يتبعون حالياً كليات علمية (تطبيقية).

٣- الرتبة الأكاديمية الجامعية

جدول (٣)توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية الجامعية

	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	6	9.8
أستاذ مشارك	18	29.5
أستاذ مساعد	37	60.7
الإجمالي	61	100.0

يوضح الجدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية الجامعية، حيث أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة (٣٧) قيادي أكاديمي بنسبة (٦٠,٧٪) رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد، في حين أن هناك (١٨)

قيادي أكاديمي بنسبة (٢٩,٥٪) رتبتهم الأكاديمية الجامعية أستاذ مشارك، وفي الأخير هناك (٦) من ألقيادات الأكاديمية بنسبة (٩,٨٪) رتبتهم أستاذ.

٤- سنوات الخبرة

جدول (٤)توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مستوى الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	15	24.6
٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	12	19.7
١٠ إلى أقل من ١٥ سنه	12	19.7
١٥ سنه فأكثر	22	36.1
الإجمالي	61	100.0

يتضح من خلال الجدول (٤) أن هناك (٢٢) قيادي أكاديمي بنسبة (٣٦,١٪) خبرتهم (١٥ سنه فأكثر)، في حين أن هناك (١٥) قيادي أكاديمي بنسبة (٢٤,٦٪) خبرتهم (أقل من ٥ سنوات)، إضافة إلى ذلك فأن هناك (١٢) قيادي أكاديمي بنسبة (١٩,٧٪) لكلاً من فئتي سنوات الخبرة (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، ١٠ إلى أقل من ١٥ سنه).

٦. أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الإستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

ولقد تكونت الإستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل (المركز القيادي بالجامعة، الكلية التابع لها حالياً، الرتبة الأكاديمية الجامعية، عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: وهو يتكون من (٥٣) فقرة مقسمة على أربعة كما يلي:

المحور الأول: يتناول مقومات البعد المالي وهو يتكون من (١٤) فقرة.

المحور الثاني: يتناول مقومات بُعد رضا الطلاب وهو يتكون من (١٣) فقرة.

المحور الثالث: يتناول مقومات بُعد العمليات الداخلية وهو يتكون من (١٤) فقرة.

المحور الرابع: يتناول مقومات بُعد التعلم والنمو وهو يتكون من (١٢) فقرة.

٧.صدق أداة الدراسة

ولقد قام الباحثان بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبنـاء علـى التعـديلات والاقتراحـات الـتي أبـداها المحكمـون، تم إجـراء التعـديلات اللازمـة الـتي اتفـق عليهـا غالبيـة المحكمـين، مـن تعـديل بعـض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعـد التأكـد مـن الـصدق الظـاهري لأداة الدراسـة، تم بتطبيقهـا ميـدانياً، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للإستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بـين درجـة كـل عبـارة مـن عبـارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الـذي تنتمـي إليه العبـارة كمـا توضـح ذلـك الجداول التالية.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور (البُعد المالي ـ بُعد رضا الطلاب) بالدرجة الكلية للمحور

البُعد المالي		بُعد رضا الطلاب	
الفقرة	معامل الإرتبط	الفقرة	معامل الإرتبط
1	.731**	1	.632**
2	.734**	2	.719**
3	.754**	3	.791**
4	.603**	4	.793**
5	.743**	5	.680**
6	.715**	6	.559**
7	.631**	7	.719**
8	.707**	8	.682**
9	.726**	9	.683**
10	.716**	10	.823**

الفقرة	معامل الإرتبط	الفقرة	معامل الإرتبط
البُعد المالي		بُعد رضا الطلاب	
11	.711**	11	.505**
12	.759**	12	.781**
13	.548**	13	.673**
14	.654**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٦)معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محور

(بُعد العمليات الداخلية ـ بُعد التعلم والنمو) بالدرجة الكلية للمحور

الفقرة	معامل الإرتبط	الفقرة	معامل الإرتبط
بُعد العمليات الداخلية		بُعد التعلم والنمو	
1	.740**	1	.591**
2	.742**	2	.650**
3	.638**	3	.682**
4	.793**	4	.638**
5	.748**	5	.773**
6	.510**	6	.828**
7	.570**	7	.674**
8	.646**	8	.652**
9	.803**	9	.641**
10	.762**	10	.695**
11	.644**	11	.762**
12	.815**	12	.613**
13	.800**	-	-
14	.727**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجداول (٥ ، ٦) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٨.ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول (٧) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (٧) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	البُعد المالي	14	.917
2	بُعد رضا الطلاب	13	.909
3	بُعد العمليات الداخلية	14	.924
4	بُعد التعلم والنمو	12	.893
	الثبات الكلي	53	.970

يتضح من خلال الجدول (٧) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٧٠) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٠٩ ، ٠,٩٢٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

٩- الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة ، تم حساب المدى (٥- ١=٤) ، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية ، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

من ١ إلى ١,٧٩ يمثل درجة تحقق (متدنية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ يمثل درجة تحقق (متدنية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ يمثل درجة تحقق (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ يمثل درجة تحقق (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

من ٤,٢٠ إلى ٥,٠ يمثل درجة تحقق (عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون(Pearson corrletion) لتحقق من صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحقق من ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاورالرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء من الدراسة نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك **للإجابة على تساؤل الدراسة الفرعي الثاني ما واقع الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة. يتم ذلك بالتحقق من فرضيات الدراسة على النحو التالي:**

الفرض الرئيسي الأول: تتوافر مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

وسوف يتم التحقق من صحة الفرض الرئيسي السابق من خلال الفرضيات الفرعية التالية:

الفـرض الفرعـي الأول: **تتـوافر مقومـات البُعـد المـالي لتقيـيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.**

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول(٨) لتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر متطلبات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابى لكلاً منه

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية	5	8.20	14	23.0	21	34.4	14	23.0	7	11.5	2.93	1.12	4
2	تعمل الجامعة على استغلال مواردها المالية بكفاءة ورشد.	5	8.20	18	29.5	18	29.5	16	26.2	4	6.6	3.07	1.08	1
3	يتم العمل على	2	3.28	7	11.5	20	32.8	20	32.8	12	19.7	2.46	1.04	1

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	توفير مصادر تمويل تؤدي الى تحسين إيرادات الجامعة.													3
4	تمتلك الجامعة قاعدة بيانات عن مواردها المالية المتاحة والمطلوبة.	5	8.20	12	19.7	21	34.4	15	24.6	8	13.1	2.85	1.14	6
5	تقوم الجامعة باستثمار الأصول بتخفيض النفقات وزيادة وتحسين الايرادات.	2	3.28	9	14.8	26	42.6	16	26.2	8	13.1	2.69	0.99	8
6	توفر الجامعة الموارد المالية الكافية للبحث العلمي.	3	4.92	9	14.8	23	37.7	13	21.3	13	21.3	2.61	1.13	11
7	تربط ادارة الجامعة نتائج مقاييس الأداء	1	1.64	5	8.2	9	14.8	21	34.4	25	41.0	1.95	1.02	14

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	بنظام الحوافز والمكافآت.													
8	تعمل الجامعة على تحسين وتطوير الأنظمة المحاسبية بصورة دورية.	3	4.92	10	16.4	24	39.3	15	24.6	9	14.8	2.72	1.07	7
9	تعمل الجامعة على تقدير الكلفة المالية المستقبلية للعمليات التعليمية بشكل مناسب ودقيق.	0	0.00	9	14.8	28	45.9	18	29.5	6	9.8	2.66	0.85	10
10	تعمل الجامعة على ترشيد الانفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة.	4	6.56	17	27.9	24	39.3	10	16.4	6	9.8	3.05	1.06	2

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
11	تسعى الجامعة الى زيادة إيراداتها السنوية بصورة تدريجية.	1	1.64	13	21.3	23	37.7	14	23.0	10	16.4	2.69	1.04	9
12	تحرص الجامعة على توفير المخصصات المالية الكافية لدعم أنشطة البحث والتطوير.	3	4.92	11	18.0	19	31.1	14	23.0	14	23.0	2.59	1.17	12
13	ايرادات الجامعة تكفي لتغطية النفقات.	2	3.28	17	27.9	27	44.3	8	13.1	7	11.5	2.98	1.01	3
14	يتوافق مستوى ومعدل الأداء المالي بالجامعة مع خطتها الاستراتيجية.	2	3.28	12	19.7	28	45.9	14	23.0	5	8.2	2.87	0.94	5
المتوسط الحسابي العام												2.72	0.73	-

يتضح من الجدول (٨) أن:

محور مدى توفر مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يتضمن (١٤) فقرة، جاءت (١١) فقرة بدرجة تطبيق (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٦١ ، ٣,٠٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩)، في حين جاءت الفقرات الأخرى بدرجة تحقق (قليلة)، وهي الفقرات (٧، ٣، ١٢)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (١,٩٥ ، ٢,٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١,٨٠ إلى ٢,٥٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات البعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٢)، وهذا يدل على أن القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات البعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على (أن الجامعة تعمل على استغلال مواردها المالية بكفاءة ورشد وكذلك أن الجامعة تعمل على ترشيد الإنفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة، إضافة إلى أن إيرادات الجامعة تكفي لتغطية النفقات، وأن الجامعة تمتلك إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية، وكذلك أن مستوى ومعدل الأداء المالي للجامعة يتوافق مع خطة الجامعة الإستراتيجية).

أن من أبرز الفقرات التي تعكس درجة توفر مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، تتمثل في

الفقرات (٢، ١٠، ١٣، ١، ١٤)، بالترتيب من الأول إلى الخامس، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها كما يلي:

جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على أنه (تعمل الجامعة على استغلال مواردها المالية بكفاءة ورشد) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وانحراف معياري (١,٠٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على استغلال مواردها المالية بكفاءة ورشد، وهذه النتيجة تعطي مؤشرا على أن هناك ضعف في استثمار الموارد المالية، وان هناك هدرا في النفقات المالية وخاصة في الجوانب الاستهلاكية، ويرى الباحثان أن الانفاق في الجامعات الحكومية يكون مرتفعا مقارنة بالجامعات الخاصة لان ايراداتها تأتي من قبل الحكومه، وهذا الرئي يتفق مع دراسة (Schobel & Scholey.2012)| التي اشارة أن الترشيد في الانفاق في الجامعات الخاصة أقوى.

جاءت الفقرة (١٠) والتي تنص على (تعمل الجامعة على ترشيد الإنفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٠٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على ترشيد الإنفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة، وهذه النتيجة تدل ارتفاع معدلات الانفاق في الخدمات الاستهلاكية غير الضرورية مثل بعض المشتريات ومتطلبات الضيافه وغيرها.

جاءت الفقرة (١٣) والتي تنص على أن (إيرادات الجامعة تكفي لتغطية النفقات) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٠١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن إيرادات الجامعة تكفي لتغطية النفقات، وفي هذا الصدد فإن دراسة hung (٢٠١٠) ركزت على أهمية الايرادات ودورها في تغطية النفقات وخاصة في تحسين أداء المراكز التعليمية، وهذا مؤشر الى وجود بعض العجز في تمويل بعض الخدمات الاساسية، مثل تجهيز جميع القاعات الدراسية بالخدمات التقنية، وتجهيز المعامل وورش العمل بحاجياتها كافة، وغير ذلك من الخدمات في جميع القطاعات الادارية والفنية والخدمية.

جاءت الفقرة (١) والتي تنص على أنه (تمتلك الجامعة إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تمتلك إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية، وهذه النتيجة تدل على أن الخطط الاستراتيجية المالية بالجامعة تحتاج لجهود أكبر حتى تحقق أهدافها بمعدلات عالية.

جاءت الفقرة (١٤) والتي تنص على أنه (يتوافق مستوى ومعدل الأداء المالي بالجامعة مع خطتها الإستراتيجية) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري

(٠,٩٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن مستوى ومعدل الأداء المالي بالجامعة يتوافق مع خطتها الإستراتيجية، وهذا مؤشر واضح على أن الأداء المالي في الجامعة لايلتزم بشكل دقيق بالخطة الاستراتيجية المالية المعتمدة، و هذه النتيجة تختلف عن دراسة Schobel& Scholey (2012) حيث توصلت الى أن استراتيجية الجامعة تركز بشكل كبير على العمل بالمقاييس المالية بفاعلية وجودة عالية مما يساهم في رفع مستوى اتخاذ القرارات الاستراتيجية، وربط الأداء بالخطط الاستراتيجية.

ويتضح من خلال الجدول (٩) أنه يمكن ترتيب أقل ثلاث عبارات بمحور مدى توافر مقومات البعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت الفقرة (١٢) والتي تنص على أنه (تحرص الجامعة على توفير المخصصات المالية الكافية لدعم أنشطة البحث والتطوير) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (١,١٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تحرص على توفير المخصصات المالية الكافية لدعم أنشطة البحث والتطوير، وهذا مؤشر واضح على وجود قصور في دعم المشاريع البحثية، والبرامج التطويرية، والتي تتطلب وضع استراتيجية خاصة بها وأن تكون من أولويات الخطط الجامعية القادمة.

جاءت الفقرة (٣) والتي تنص على أنه (يتم العمل على توفير مصادر تمويل تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة) بالمرتبة الثالثة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة

القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٤٦) وانحراف معياري (١,٠٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على توفير مصادر تمويل تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة، وهذه النتيجة تدل على لأن الجامعة تعتمد بشكل كبير على التمويل الحكومي، وأن البحث عن تمويل آخر ضعيف مما يتطلب من الجامعة أن تفعل الشراكة المجتمعية مع المؤسسات الانتاجية، وأن تدعم الجامعة تحول كلياتها وأقسامها التعليمية نحو الانتاج وأن تكون بمثابة بيوت خبرة للقطاعات الانتاجية داخل منطقة القصيم وخارجها.

جاءت الفقرة (٧) والتي تنص على أنه (تربط إدارة الجامعة نتائج مقاييس الأداء بنظام الحوافز والمكافآت) بالمرتبة الرابعة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات البعد المالي لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (١,٩٥) وانحراف معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن إدارة الجامعة تربط نتائج مقاييس الأداء بنظام الحوافز والمكافآت، وهذه النتيجة تختلف عن دراسةSchobel& Scholey (٢٠١٢) حيث بينت أن مقاييس الأداء المالي الذي تأخذ به الجامعة يساهم من خلال الحوافز بتحسن مستوى الأداء.

الفرض الفرعي الثاني: **تتوافر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.**

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة

القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي :

جدول (٩)التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر متطلبات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لكلاً منها

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تتفق سياسة قبول الطلاب في الجامعة مع رسالتها وأهدافها الإستراتيجية.	8	13.11	16	26.2	26	42.6	8	13.1	3	4.9	3.30	1.02	5
2	تقوم الجامعة بالاستجابة لشكاوى الطلاب، وتعمل على معالجة الخلل.	10	16.39	27	44.3	15	24.6	6	9.8	3	4.9	3.57	1.04	2
3	تعمل الجامعة على تحقيق درجة رضا عالية	10	16.39	21	34.4	21	34.4	8	13.1	1	1.6	3.51	0.98	3

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	لطلابها.													
4	تحقق الخدمات التعليمية الجامعية الاحتياجات الفعلية للطلاب.	3	4.92	15	24.6	26	42.6	15	24.6	2	3.3	3.03	0.91	6
5	تقوم الجامعة بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.	8	13.11	23	37.7	17	27.9	9	14.8	4	6.6	3.36	1.10	4
6	تقوم الجامعة بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الإداري للإداريين.	0	0.00	9	14.8	13	21.3	21	34.4	18	29.5	2.21	1.03	13
7	يتم تقديم الدعم المناسب للطلاب عن طريق الارشاد الاكاديمي	7	11.48	17	27.9	12	19.7	16	26.2	9	14.8	2.95	1.27	7

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	كي يلبي حاجياتهم الأساسية.													
8	تحرص الجامعة على تحقيق درجة عالية من العدالة والمساواة بين الطلاب.	9	14.75	33	54.1	15	24.6	4	6.6	0	0.0	3.77	0.78	1
9	تعمل الجامعة على تطوير العلاقة مع خريجيها ومتابعة أوضاعهم.	2	3.28	7	11.5	21	34.4	15	24.6	16	26.2	2.41	1.10	12
10	تعمل الجامعة على تهيئة الأجواء المناسبة التي تساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم.	3	4.92	16	26.2	21	34.4	13	21.3	8	13.1	2.89	1.10	9
1	تتوافر بالجامعة	2	3.28	10	16.4	20	32.8	20	32.8	9	14.8	2.61	1.04	11

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة.													
12	تعمل الجامعة على تطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية التي تؤدي الى تحقيق الاهداف الخاصة برضا الطلاب	4	6.56	11	18.0	29	47.5	12	19.7	5	8.2	2.95	0.99	8
13	تحرص الجامعة على الاهتمام الكافي بذوي الاحتياجات الخاصة من طلابها	5	8.20	7	11.5	27	44.3	19	31.1	3	4.9	2.87	0.97	10
المتوسط الحسابي العام												3.03	0.71	-

يتضح من الجدول (٩) أن:

محور مدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يتضمن (١٣) فقرة، جاءت (٣) فقرات بدرجة تحقق (عالية)، وهي الفقرات (٨، ٢، ٣)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٣,٥١، ٣,٧٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، في حين جاءت (٩) فقرات بدرجة تحقق (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٦١، ٣,٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩)، في حين جاءت (فقرتين) بدرجة تحقق (قليلة)، وهما الفقرتين رقم (٦، ٩)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٢١، ٢,٤١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١,٨٠ إلى ٢,٥٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٠٣)، وهذا يدل على أن القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من (أن الجامعة تقوم بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك أن سياسات قبول الطلاب في الجامعة تتفق مع رسالتها وأهدافها الإستراتيجية، إضافة إلى أن الخدمات التعليمية الجامعية تحقق درجة رضا عالية لطلابها، وأنه يتم تقديم الدعم المناسب للطلاب عن طريق الإرشاد الأكاديمي كي يلبي حاجياتهم الأساسية، وكذلك أن الجامعة

تعمل على تطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلاب).

أن من أبرز الفقرات التي تعكس درجة توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، تتمثل في الفقرات (٨، ٢، ٣، ٥، ١)، بالترتيب من الأول إلى الخامس، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها كما يلي:

جاءت الفقرة (٨) والتي تنص على أنه (تحرص الجامعة على تحقيق درجة عالية من العدالة والمساواة بين الطلاب) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تحرص على تحقيق درجة عالية من العدالة والمساواة بين الطلاب وهذه النتيجة تعتبر مؤشرا واضحا للاهتمام العالي بالطلاب من قبل الجامعة وهو يتفق مع رؤية الجامعة ورسالتها وقيمها وأهدافها الاستراتيجية.

جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على أنه (تقوم الجامعة بالاستجابة لشكاوى الطلاب، وتعمل على معالجة الخلل) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٥٧) وانحراف معياري (١,٠٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تقوم بالاستجابة لشكاوى الطلاب، وتعمل على معالجة الخلل، وهذه النتيجة تدل على أن القيادات الاكاديمية في الجامعة تعمل على حل مشكلات الطلاب وتلبية حاجياتهم بدرجة عالية.

جاءت الفقرة (٣) والتي تنص على أنه (تعمل الجامعة على تحقيق درجة رضا عالية لطلابها) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تحقيق درجة رضا عالية لطلابها، وهذا يتفق مع دراسة Kaplan & Norton (١٩٩٦) حيث أشارت على أن بطاقة الأداء المتوازن في بعد رضا الطلاب يساهم في توفير بيئة تعليمية جاذبة لطلابها، وتحقيق درجة عالية من الرضا.

جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على أنه (تقوم الجامعة بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تقوم بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وهذه النتيجة تختلف الى حد ما مع دراسة Kaplan & Norton (١٩٩٦) التي توصلت على أن بعد رضا الطلاب في بطاقة الأداء المتوازن حقق رضا مرتفع للطلاب عن الأداء الاكاديمي.

جاءت الفقرة (١) والتي تنص على أنه (تتفق سياسة قبول الطلاب في الجامعة مع رسالتها وأهدافها الإستراتيجية) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف

معياري (١,٠٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن سياسة قبول الطلاب في الجامعة تتفق مع رسالتها وأهدافها الإستراتيجية، وهذه النتيجة تدلل أن معدلات القبول في الجامعة تفوق الطاقة الاستيعابية في بعض كلياتها، وهذا قد يتعارض مع اهداف الجامعة الاستراتيجية التي تؤكد على أهمية التعليم النوعي المتميز.

ويتضح من خلال الجدول (١٠) أنه يمكن ترتيب أقل ثلاث عبارات بمحور مدى توافر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت الفقرة (١١) والتي تنص على أنه (تتوافر بالجامعة الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة) بالمرتبة الحادية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٦١) وانحراف معياري (١,٠٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة يتوافر فيها الأماكن المناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة، وهذه النتيجة تدل على أن الاماكن المخصصة للانشطة الرياضية تحتاج الى جهود أكبر للتوسع فيها وتطويرها.

جاءت الفقرة (٩) والتي تنص على أنه (تعمل الجامعة على تطوير العلاقة مع خريجيها ومتابعة أوضاعهم) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٤١) وانحراف معياري (١,١٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تطوير العلاقة مع خريجيها ومتابعة أوضاعهم، وهذه النتيجة تختلف عما توصلت اليه دراسة ابوشراخ (٢٠١٢)، حيث

بينت أن الجامعة الاسلامية في غزة تعمل على تطوير العلاقة مع خريجيها ومتابعة أوضاعهم رغم الظروف الاقتصادية الصعبة في القطاع.

جاءت الفقرة (٦) والتي تنص على أن (الجامعة تقوم بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الإداري للإداريين) بالمرتبة الثالثة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد رضا الطلاب لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٢١) وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تقوم بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الإداري للإداريين، وهذه النتيجة تختلف الى حد ما مع دراسة Kaplan & Norton (١٩٩٦) التي توصلت على أن بعد رضا الطلاب في بطاقة الأداء المتوازن حقق رضا مرتفع للطلاب عن الأداء الاداري.

الفرض الفرعي الثالث: **تتوافر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.**

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر متطلبات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابى لكلاً منها

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تضع الجامعة معايير واضحة لتقويم الخدمات التعليمية في الجامعة.	4	6.56	15	24.6	19	31.1	21	34.4	2	3.3	2.97	1.00	6
2	تعمل الجامعة على تطوير نوعية الخدمات التعليمية بصورة مستمرة.	3	4.92	17	27.9	28	45.9	9	14.8	4	6.6	3.10	0.94	3
3	تتيح الجامعة لمنسوبيها الفرصة في المشاركة بفعالية في عمليات التطوير والتحديث.	3	4.92	15	24.6	25	41.0	13	21.3	5	8.2	2.97	1.00	7

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
4	تقوم كليات الجامعة بتنفيذ خطتها الاستراتيجية بكفاءة وفاعلية.	8	13.1	9	14.8	25	41.0	15	24.6	4	6.6	3.03	1.09	4
5	تدعم إدارة الجامعة أساليب العمل الجماعي.	3	4.92	11	18.0	22	36.1	17	27.9	8	13.1	2.74	1.06	11
6	تعمل الجامعة على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع.	4	6.56	22	36.1	17	27.9	16	26.2	2	3.3	3.16	1.00	2
7	تتيح الجامعة لمنسوبيها الفرصة في المشاركة بفعالية في عمليات التطوير والتحديث.	5	8.20	26	42.6	19	31.1	10	16.4	1	1.6	3.39	0.92	1
8	تقوم كليات	5	8.20	19	31.1	13	21.3	11	18.0	13	21.3	2.87	1.30	8

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	الجامعة بتنفيذ خطتها الاستراتيجية بكفاءة وفاعلية.													
9	تراعي الجامعة شروطا محددة في التوظيف تستند الى المعرفة في مجال الاختصاص.	3	4.92	12	19.7	21	34.4	19	31.1	6	9.8	2.79	1.03	10
10	تعمل الجامعة على تحقيق توازن بين القدرات الأكاديمية والحصة المستهدفة من خريجي الثانوية العامة.	4	6.56	6	9.8	24	39.3	18	29.5	9	14.8	2.64	1.07	12
11	تعمل الجامعة على تطوير مجالات البحث العلمي التي يحتاجها المجتمع.	1	1.64	8	13.1	15	24.6	24	39.3	13	21.3	2.34	1.01	13
12	تحرص الجامعة في	6	9.84	14	23.0	20	32.8	17	27.9	4	6.6	3.02	1.09	5

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	الحصول على عوائد استثمارية من البحث والتطوير.													
13	تحرص الجامعة دائما على استقطاب الكفاءات والقدرات المتميزة للعمل في اجهزتها الأكاديمية والإدارية.	3	4.92	12	19.7	23	37.7	18	29.5	5	8.2	2.84	1.00	9
14	تعمل الجامعة على تعميم استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية.	2	3.28	5	8.2	20	32.8	19	31.1	15	24.6	2.34	1.05	14
المتوسط الحسابي العام												2.87	0.74	-

يتضح من الجدول (١٠) أن:

محـور مـدى تـوفر مقومـات بُعـد العمليـات الداخليـة لتقيـيم الأداء الاسـتراتيجي بجامعـة القـصيم باسـتخدام بطاقـة الأداء المتـوازن يتـضمن (١٤) فقـرة، جـاءت (١٢) فقـرة بدرجـة (متوسـطة)، حيـث تـتراوح المتوسـطات الحسابية لهـم بـين (٢,٦٤ ، ٣,٣٩)، وهـذه المتوسـطات تقـع بالفئـة الثالثـة مـن فئات المقيـاس المتـدرج الخماسـي والـتي تـتراوح مـا بـين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩)، في حين جاءت (فقرتين) بدرجة تحقق (قليلة)، وهـما الفقرتين رقـم (١٤ ، ١١)، حيث أن المتوسط الحسابي لهما (٢,٣٤)، وهـذا المتوسط يقع بالفئـة الثانيـة مـن فئـات المقيـاس المتـدرج الخماسـي والـتي تـتراوح مـا بـين (١,٨٠ إلى ٢,٥٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظـر أفـراد عينـة الدراسـة نحـو مـدى تـوفر مقومـات بُعـد العمليـات الداخليـة لتقيـيم الأداء الاسـتراتيجي بجامعـة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

يبلـغ المتوسـط الحـسابي العـام (٢,٨٧)، وهـذا يـدل علـى أن القيـادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات بُعد العمليات الداخليـة لتقيـيم الأداء الاسـتراتيجي بالجامعـة باسـتخدام بطاقـة الأداء المتـوازن بدرجـة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من (أن الجامعة تتيح لمنسوبيها الفرصة للمـشاركة بفعاليـة في عمليـات التطـوير والتحـديث، وكـذلك أن الجامعـة تعمـل علـى تحديـد وتـشخيص احتياجـات المجتمـع، إضـافة إلى أن الجامعـة تعمـل علـى تطـوير نوعيـة الخـدمات التعليميـة بصورة مستمرة، وأن كليات الجامعة تقوم بتنفيذ خططتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية، وكذلك أن الجامعة تحـرص في الحـصول علـى عوائـد اسـتثمارية مـن البحث والتطوير).

أن مـن أبـرز الفقـر ات الـتي تعكـس درجـة تـوفر مقومـات بُعـد العمليـات الداخليـة لتقيـيم الأداء الاسـتراتيجي بجامعـة القـصيم باسـتخدام بطاقـة الأداء

المتوازن، تتمثل في الفقرات (٧، ٦، ٢، ٤، ١٢) بالترتيب من الأول إلى الخامس، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها كما يلي:

جاءت الفقرة (٧) والتي تنص على أن (الجامعة تتيح لمنسوبيها الفرصة في المشاركة بفعالية في عمليات التطوير والتحديث) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تُتيح لمنسوبيها الفرصة في المشاركة بفعالية في عمليات التطوير والتحديث، وهذه النتيجة تدلل على أنه ينبغي على الجامعة توسيع قاعدة المشاركة لمنسوبيها بصورة أكبر حتى يتحقق هذا الهدف بصورة أكبر.

جاءت الفقرة (٦) والتي تنص على أن (الجامعة تعمل على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع، مما يتطلب من الجامعة بذل المزيد من الجهود في تقديم الخدمات المجتمعية من خلال عمل دراسات استطلاعية، وبحوث ميدانة، وإقامة شراكة مجتمعية، للوصول الى تحقيق تنمية مجتمعية حقيقية تتوافق مع متطلبات المجتمع وتنفيذ خطط التنمية.

جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على أن (الجامعة تعمل على تطوير نوعية الخدمات التعليمية بصورة مستمرة) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمدى

توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تطوير نوعية الخدمات التعليمية بصورة مستمرة، وهذه النتيجة تدلل أن هناك بعض القصور في تطوير الخدمات بسبب البيروقراطية التي تواجه استكمال الاجراءات رغم توفر أنظمة للجودة في أغلب كليات الجامعة.

جاءت الفقرة (٤) والتي تنص على أن (كليات الجامعة تقوم بتنفيذ خطتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن كليات الجامعة تقوم بتنفيذ خطتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية، وهذا يتطلب تفعيل دور الاجهزه الادارية المختصة داخل الكليات والذي يقع على عاتقها متابعة تنفيذ الخطط الاستراتيجية داخل الكليات بصورة مستدامه.

جاءت الفقرة (١٢) والتي تنص على أن (الجامعة تحرص في الحصول على عوائد استثمارية من البحث والتطوير) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (١,٠٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تحرص في الحصول على عوائد استثمارية من البحث والتطوير، مما يتطلب الامر تفعيل المراكز البحثية في

كليات الجامعة وتحويلها الى مراكز استشارية لتقديم البحوث والدراسات لكافة القطاعات الانتاجية والخدمية مقابل موارد مالية يوضع لها قوانين وبنود للصرف والانفاق والاستثمار بما يحقق الغايات المرجوة.

ويتضح من خلال الجدول (١٠) أنه يمكن ترتيب أقل ثلاث عبارات بمحور مدى توافر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ترتيباً تنازلياً كما يلي :

جاءت الفقرة (١٠) والتي تنص على أن (الجامعة تعمل على تحقيق توازن بين القدرات الأكاديمية والحصة المستهدفة من خريجي الثانوية العامة) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وانحراف معياري (١,٠٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تحقيق توازن بين القدرات الأكاديمية والحصة المستهدفة من خريجي الثانوية العامة، وهذ النتيجة تدلل أن تحقيق التوازن يتطلب إعادة النظر في معدلات القبول من الطلاب كل عام، وفي كيفية توزيعهم على الكليات بحيث لا يكون أعداد المقبولين متجاوزة لمعايير وشروط الجودة.

جاءت الفقرة (١١) والتي تنص على أن (الجامعة تعمل على تطوير مجالات البحث العلمي التي يحتاجها المجتمع) بالمرتبة الثالثة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (١,٠١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تطوير مجالات البحث العلمي التي يحتاجها المجتمع، وهذا الامر يتطلب تفعيل الشراكة بين الجامعة

ومؤسسات المجتمع وخاصة في مجال البحث العلمي، بغرض التطوير والتحديث وحتى تكون البحوث موجهة وذات قيمة علمية عاليه، ونتائجها ذات مصداقية أكبر وحضوضها في التطبيق أعلى.

جاءت الفقرة (١٤) والتي تنص على (تعمل الجامعة على تعميم استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية) بالمرتبة الرابعة عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٣٤) وانحراف معياري (١,٠٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة تعمل على تعميم استخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية، وهذا يدلل على إن استخدام التكنولوجيا في تسيير الاعمال داخل الجامعه مازال ضعيفا مما يتطلب بذل المزيد من الجهد، في توفير الاحتياجات الكافية من تلك الوسائل، وتدريب منسوبي الجامعة عليها، والزامهم باستخدامها.

الفرض الفرعي الرابع: **تتوافر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.**

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر متطلبات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابى لكلاً منها

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	يتم بصورة دورية تطوير المواد والبرامج الدراسية التي تحقق جودة الخريجين.	11	18.03	20	32.8	18	29.5	8	13.1	4	6.6	3.43	1.13	1
2	تتوافر بالجامعة برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب بناءا على احتياجاتهم الفعلية.	4	6.56	17	27.9	27	44.3	12	19.7	1	1.6	3.18	0.89	4
3	تعمل إدارة الجامعة على عقد الدورات التدريبية لتهيئة خريجيها للاندماج في سوق العمل.	2	3.28	13	21.3	21	34.4	17	27.9	8	13.1	2.74	1.05	11
4	تسعى عمادة التطوير الجامعي الى إعداد برامج	2	3.28	14	23.0	27	44.3	15	24.6	3	4.9	2.95	0.90	7

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	تدريبية متخصصة.													
5	تؤدي البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي الى ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية.	4	6.56	23	37.7	24	39.3	10	16.4	0	0.0	3.34	0.83	3
6	تسعى إدارة الجامعة على قياس نتائج التدريب المقدمة لمنسوبيها.	2	3.28	15	24.6	26	42.6	12	19.7	6	9.8	2.92	0.99	8
7	تشارك الجامعة بفعالية في عمليات التنمية المستدامة.	5	8.20	17	27.9	20	32.8	15	24.6	4	6.6	3.07	1.06	6
8	تعمل البرامج الأكاديمية التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية.	5	8.20	10	16.4	24	39.3	18	29.5	4	6.6	2.90	1.03	10
9	تحرص الجامعة على توفير بيئة جاذبة للنمو والتطوير المهني.	2	3.28	13	21.3	30	49.2	10	16.4	6	9.8	2.92	0.95	9
10	يتم تقويم وتطوير	4	6.56	8	13.1	21	34.4	15	24.6	13	21.3	2.59	1.16	12

م	الفقرات	درجة التحقق										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		قليلة		قليلة جداً				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪			
	أداء أعضاء هيئة التدريس بصفة مستمرة.													
11	يتوافق تصميم البرامج التعليمية في الجامعة مع حاجيات ومتطلبات سوق العمل.	7	11.48	18	29.5	18	29.5	12	19.7	6	9.8	3.13	1.16	5
12	تتوافر مصادر التعلم الملائمة لتطوير العملية التعليمية وتحقيق النتائج المستهدفة.	11	18.03	22	36.1	13	21.3	12	19.7	3	4.9	3.43	1.15	2
المتوسط الحسابي العام												3.05	0.70	-

يتضح من الجدول (١١) أن:

محور مدى توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يتضمن (١٢) فقرة، جاءت (فقرتين) بدرجة تحقق (عالية)، وهما الفقرتين رقم (١٢ ، ١)، حيث أن المتوسط الحسابي لهما (٣,٤٣)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، في حين جاءت (٩) فقرات بدرجة تحقق (متوسطة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٧٤ ، ٣,٣٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من

فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩)، وفي الأخير جاءت (فقرة واحدة) بدرجة تحقق (قليلة)، وهي الفقرة (١٠)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (٢,٥٩)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١,٨٠ إلى ٢,٥٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو مدى توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٠٥)، وهذا يدل على أن القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بالجامعة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من (أن البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي تؤدي إلى ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية، وكذلك أن الجامعة يتوافر بها برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب بناءاً على احتياجاتهم الفعلية، إضافة إلى أن تصميم البرامج التعليمية في الجامعة يتوافق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل، وأن الجامعة تشارك بفعالية في عمليات التنمية المستدامة).

إن من أبرز الفقرات التي تعكس درجة توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، تتمثل في الفقرات (١، ١٢، ٥، ٢، ١١) بالترتيب من الأول إلى الخامس، مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي لها كما يلي:

جاءت الفقرة (١) والتي تنص على أنه (يتم بصورة دورية تطوير المواد والبرامج الدراسية التي تحقق جودة الخريجين) بالمرتبة الأولى بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقيم الأداء الاستراتيجي

بجامعـة القـصيم باسـتخدام بطاقـة الأداء المتـوازن بمتوسـط حـسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,١٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أنه يتم بصورة دورية تطوير المواد والبرامج الدراسية التي تحقق جودة الخريجين، ترجع هذه النتيجة الى تطبيق جامعة القصيم معايير الهيئة السعودية للجودو والاعتماد بمستويات عالية، يظهر ذلك من خلال تقارير ومؤشرات الأداء.

جاءت الفقرة (١٢) والتي تنص على أنه (تتوافر مصادر التعلم الملائمة لتطوير العملية التعليمية وتحقيق النتائج المستهدفة) بالمرتبة الثانية بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعـة القـصيم باسـتخدام بطاقـة الأداء المتـوازن بمتوسـط حـسابي (٣,٤٣) وانحراف معياري (١,١٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على توفّر مصادر التعلم الملائمة لتطوير العملية التعليمية وتحقيق النتائج المستهدفة بالجامعة، ، يؤكد هذه النتيجة تنوع مصادر التعلم بجامعة القصيم، ومن أهمها المكتبات الجامعية، والمواقع الاكترونية التي أشتركت فيها الجامعة في شتى الميادين والتخصصات العلمية والانسانية، وكذلك توفير قاعات دراسية تتوفر فيها أجهزة العرض المناسبة.

جاءت الفقرة (٥) والتي تنص على أنه (تؤدي البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي إلى ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية) بالمرتبة الثالثة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد التعلم النمو لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٨٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي تؤدي إلى ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية، وتدل النتيجة الى ان عمادة

التطوير الجامعي تحتاج الى جهود أكبر حتى يتحقق المستوى المطلوب من ثقافة المعرفة التقنية، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة Olve (٢٠٠٠) التي بينت أن بعد التعلم والنمو وفق نظام بطاقة الأداء المتوازن ساهم بدرجة عالية في تكوين مخزون معرفي كبير، وهذا يتوافق مع الأداء الاستراتيجي المطلوب.

جاءت الفقرة (٢) والتي تنص على أنه (تتوافر بالجامعة برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب بناءا على احتياجاتهم الفعلية) بالمرتبة الرابعة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد التعلم النمو لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,١٨) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعة يتوافر بها برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب بناءاً على احتياجاتهم الفعلية، وهذا ما أشارة اليه دراسة (Nayerl. Et al. 2008) على أهمية برامج التدريب والتنمية المهنية للعاملين، من خلال إجرائها للتحليل الاستراتيجي للجامعات.

جاءت الفقرة (١١) والتي تنص على أنه (يتوافق تصميم البرامج التعليمية في الجامعة مع حاجيات ومتطلبات سوق العمل) بالمرتبة الخامسة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد التعلم النمو لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (١,١٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن توافق تصميم البرامج التعليمية في الجامعة مع حاجيات ومتطلبات سوق العمل، وهذه النتيجة تدلل على أن الجامعة بحاجة الى بذل جهود أكبر في تطوير تصميم برامجها التعليمية بما يتوافق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل، وهذا لا يتحقق الا بإقامة شراكة فعلية مع كافة القطاعات الحكومية والخدمية والإنتاجية، المحلية والإقليمية،

والدولية، لمعرفة احتياجاتهم المهنية، الحالية والمستقبلية، بحيث تكون البرامج متنوعة ومتطورة ومرنة حسب الحاجة الفعلية.

ويتضح من خلال الجدول (١١) أنه يمكن ترتيب أقل ثلاث عبارات بمحور مدى توافر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن ترتيباً تنازلياً كما يلي:

جاءت الفقرة (٨) والتي تنص على أنه (تعمل البرامج الأكاديمية التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية) بالمرتبة العاشرة بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٠٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن البرامج الأكاديمية التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي تعمل على تطوير الكفاءة العلمية والمهنية، وهذه النتيجة تشكل حافزا كبيرا لعمادة التطوير الجامعي لتكثيف برامجها وتنويعها وزيادة فتراتها الزمنية وتكثيف ساعاتها التدريبية، حتى تثمر الدورات بشكل أكبر وتحقق الغاية المرجوه بصورة أكثر تميزاً.

جاءت الفقرة (٣) والتي تنص على أن (إدارة الجامعة تعمل على عقد الدورات التدريبية لتهيئة خريجيها للاندماج في سوق العمل) بالمرتبة الحادية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وانحراف معياري (١,٠٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن إدارة الجامعة تعمل على عقد الدورات التدريبية لتهيئة خريجيها للاندماج في سوق العمل، وهذا يختلف عن دراسة Papenhausen&Einstein (٢٠٠٦) التي توصلت الى أن قياس

العمليات الداخلية وفق بطاقة الأداء المتوازن تؤدي الى جودة المخرجات بدرجة عالية مما يزود سوق العمل بكفاءة كبيرة.

جاءت الفقرة (١٠) والتي تنص على أنه (يتم تقويم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بصفة مستمرة) بالمرتبة الثانية عشر بين الفقرات الخاصة بمدى توفر مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقيم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (١,١٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة قليلة بين أفراد عينة الدراسة على أنه يتم تقويم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة بصفة مستمرة، ويرى الباحثان أنه يجرى عملية تقويم للهيئة التدريسية من قبل طلابه ومن رئاسة القسم ومن قيادة الكلية، الا أن هذه الإجراءات غير كافية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة Leen (٢٠٠٩) التي توصلت الى أن بعد التعليم والنمو وفق بطاقة الأداء المتوازن يساهم في تحقيق التعلم المستمر للكوادر التدريسية.

ومن خلال العرض السابق لمدى توفر مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، نجدها جاءت كما يلي:

جدول (١٢) مدى توفر مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن

م	مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي	المتوسط الحسابي	الترتيب
1	مقومات البُعد المالي	2.72	4
2	مقومات بُعد رضا الطلاب	3.03	2
3	مقومات بُعد العمليات الداخلية	2.87	3
4	مقومات بُعد التعلم والنمو	3.05	1
	الدرجة الكلية	2.92	-

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على توفر مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم بمتوسط عام بلغ (٢,٩٢)، حيث تأتي مقومات بُعد التعلم والنمو بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بمتوسط عام (٣,٠٥)، يليها مقومات بُعد رضا الطلاب بمتوسط عام (٣,٠٣)، وبالمرتبة الثالثة تأتي مقومات بُعد العمليات الداخلية بمتوسط عام (٢,٨٧)، وتأتي مقومات البُعد المالي كأقل المقومات الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم بمتوسط عام (٢,٧٣).

الفرضية الرئيسية الثانية: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن تعزى لمتغيرات (الوظيفة، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).**

أولاً: الفروق باختلاف متغير الوظيفة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير الوظيفة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٣)

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير الوظيفة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقومات البعد المالى لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	4.621	2	2.311	4.919	.011
	داخل المجموعات	27.247	58	.470		
	المجموع	31.868	60			
مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	2.455	2	1.227	2.538	.088
	داخل المجموعات	28.048	58	.484		
	المجموع	30.502	60			
مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.830	2	.915	1.711	.190
	داخل المجموعات	31.016	58	.535		
	المجموع	32.845	60			
مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	2.549	2	1.274	2.761	.072
	داخل المجموعات	26.776	58	.462		
	المجموع	29.325	60			
الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجى لجامعة القصيم.	بين المجموعات	2.763	2	1.381	3.523	.036
	داخل المجموعات	22.743	58	.392		
	المجموع	25.506	60			

يتضح من خلال الجدول (١٣) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقومات (البعد

المالي لتقييم الأداء، بُعد العمليات الداخلية، بُعد التعلم والنمو) باختلاف متغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٠٨٨، ٠,١٩٠، ٠,٠٧٢)، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

في حين أوضحت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقومات (البُعد المالي، الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجي) باختلاف متغير الوظيفة.

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير الوظيفة، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٤)

جدول (١٤) اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقومات (البُعد المالي، الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجي) باختلاف متغير الوظيفة

المحور	الوظيفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عميد	وكيل	رئيس قسم
مقومات البُعد المالي	عميد	16	2.90	0.58	-		
	وكيل	20	2.33	0.59	0.016**	-	0.005**
	رئيس قسم	25	2.92	0.81			-
الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجي	عميد	16	3.05	0.50	-		
	وكيل	20	2.61	0.52	0.041*	-	0.017**
	رئيس قسم	55	3.08	0.76			-

يتضح من خلال الجدول (١٤)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء

الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، حيث أوضحت النتائج أن الفروق جاءت بين الوكلاء وكلٍّ من (عميد، رئيس قسم)، وذلك لصالح رؤساء الأقسام بمتوسط درجة موافقة (٢,٩٢)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن رؤساء الأقسام يوافقون بدرجة أكبر على تحقق مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، ويرى الباحثان الى أن العمداء والوكلاء أكثر قربا من رؤساء الاقسام فيما يتعلق بالشئون المالية.

كما يوضح الجدول (١٤)، نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، حيث أوضحت النتائج أن الفروق جاءت بين الوكلاء وكلٍّ من (عميد، رئيس قسم)، وذلك لصالح رؤساء الأقسام بمتوسط درجة موافقة (٣,٠٨)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن رؤساء الأقسام يوافقون بدرجة أكبر على تحقق مقومات الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وهذا يرجع أن تنفيذ الخطط التفصيلية للاداء التشغيلي يقوم رؤساء غالبا بمتابعة الجوانب الإجرائية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير نوع الكلية

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير نوع الكلية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٥)

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير نوع الكلية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقومات البعد المالى لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.849	2	.924	1.786	.177
	داخل المجموعات	30.019	58	.518		
	المجموع	31.868	60			
مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.761	2	.381	.742	.481
	داخل المجموعات	29.741	58	.513		
	المجموع	30.502	60			
مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.466	2	.233	.418	.661
	داخل المجموعات	32.379	58	.558		
	المجموع	32.845	60			
مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.864	2	.432	.880	.420
	داخل المجموعات	28.461	58	.491		
	المجموع	29.325	60			
الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجى لجامعة القصيم.	بين المجموعات	.850	2	.425	1.000	.374
	داخل المجموعات	24.656	58	.425		
	المجموع	25.506	60			

يتضح من خلال الجدول (١٥) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باختلاف متغير نوع الكلية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,١٧٧، ٠,٤٨١، ٠,٦٦١، ٠,٤٢٠)، وللدرجة الكلية (٠,٣٧٤) وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف الكلية التي يعملون بها (كلية علمية، كلية انسانية أو شرعية، كلية علوم إدارية) حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم وهذا يرجع الى أن الخطط الاستراتيجية وآلياتها التنفيذية متقاربة في أغلب الكليات.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية الجامعية

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية الجامعية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٦)

جدول (١٦)نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقومات البعد المالى لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.123	2	.062	.112	.894
	داخل المجموعات	31.745	58	.547		
	المجموع	31.868	60			
مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.671	2	.835	1.681	.195
	داخل المجموعات	28.832	58	.497		
	المجموع	30.502	60			
مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.447	2	.223	.400	.672
	داخل المجموعات	32.398	58	.559		
	المجموع	32.845	60			
مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.420	2	.210	.421	.658
	داخل المجموعات	28.905	58	.498		
	المجموع	29.325	60			
الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجى لجامعة القصيم.	بين المجموعات	.397	2	.199	.459	.634
	داخل المجموعات	25.109	58	.433		
	المجموع	25.506	60			

يتضح من خلال الجدول (١٦) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٨٩٤، ٠,١٩٥، ٠,٦٧٢، ٠,٦٥٨)، وللدرجة الكلية (٠,٦٣٤) وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

ويفسر الباحثان النتيجة السابقة بأن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة رتبتهم الأكاديمية أستاذ مساعد، الأمر الذي يجعلهم متقاربين من حيث الرتبة، مما يجعلهم متفقين في آرائهم حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (١٧)

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن باختلاف متغير سنوات الخبرة

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقومات البعد المالى لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	2.215	3	.738	1.419	.247
	داخل المجموعات	29.653	57	.520		
	المجموع	31.868	60			

الأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقومات بُعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	.734	3	.245	.469	.705
	داخل المجموعات	29.768	57	.522		
	المجموع	30.502	60			
مقومات بُعد العمليات الداخلية لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.903	3	.634	1.168	.330
	داخل المجموعات	30.942	57	.543		
	المجموع	32.845	60			
مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجى بجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.060	3	.353	.713	.549
	داخل المجموعات	28.265	57	.496		
	المجموع	29.325	60			
الدرجة الكلية لتقييم الأداء الاستراتيجى لجامعة القصيم.	بين المجموعات	1.274	3	.425	.999	.400
	داخل المجموعات	24.232	57	.425		
	المجموع	25.506	60			

يتضح من خلال الجدول (١٧) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (٠,٢٤٧، ٠,٧٠٥، ٠,٣٣٠، ٠,٥٤٩)، وللدرجة الكلية (٠,٤٠٠) وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات، ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات،

١٠ إلى أقل من ١٥ سنه، ١٥ سنه فأكثر) حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم، وهذا يدل على تقارب الآراء حول واقع الأداء الاستراتيجي رغم إختلاف سنوات الخبرة.

* * *

خلاصة لأهم نتائج الدراسة وتوصياتها

يشمل ما يلي عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

أن القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات **البعد المالي** لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن **بدرجة متوسطة**، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على:

- أن الجامعة تعمل على استغلال مواردها المالية بكفاءة ورشد.
- أن الجامعة تعمل على ترشيد الإنفاق في الجوانب غير الهامة وغير الملحة.
- أن إيرادات الجامعة تكلفي لتغطية النفقات.
- أن الجامعة تمتلك إستراتيجية واضحة لإدارة مواردها المالية.
- أن مستوى ومعدل الأداء المالي للجامعة يتوافق مع خطة الجامعة الإستراتيجية.

كما أن القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات **بُعد رضا الطلاب** لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن **بدرجة متوسطة**، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من:

- أن الجامعة تقوم بالتعرف على آراء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

- أن سياسات قبول الطلاب في الجامعة تتفق مع رسالتها وأهدافها الإستراتيجية.
- أن الخدمات التعليمية الجامعية تحقق درجة رضا عالية لطلابها.
- أنه يتم تقديم الدعم المناسب للطلاب عن طريق الإرشاد الأكاديمي كي يلبي حاجياتهم الأساسية.
- أن الجامعة تعمل على تطوير أنظمتها وإجراءاتها التنظيمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلاب.

ومن ناحية أخرى فان القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات **بُعد العمليات الداخلية** لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن **بدرجة متوسطة**، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من :

- أن الجامعة تتيح لمنسوبيها الفرصة للمشاركة بفعالية في عمليات التطوير والتحديث.
- أن الجامعة تعمل على تحديد وتشخيص احتياجات المجتمع.
- أن الجامعة تعمل على تطوير نوعية الخدمات التعليمية بصورة مستمرة.
- أن كليات الجامعة تقوم بتنفيذ خطتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية.
- أن الجامعة تحرص في الحصول على عوائد استثمارية من البحث والتطوير.

ومن جانب آخر فان القيادات الأكاديمية بجامعة القصيم يوافقون على توفر مقومات بُعد التعلم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كلٍّ من :

- أن البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي تؤدي إلى ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية.
- أن الجامعة يتوافر بها برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب بناءاً على احتياجاتهم الفعلية.
- أن تصميم البرامج التعليمية في الجامعة يتوافق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل.
- أن الجامعة تشارك بفعالية في عمليات التنمية المستدامة.

وقد أظهرت النتائج أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على توفر مقومات الأبعاد الأربعة لتقييم الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم، حيث تأتي مقومات بُعد التعلم والنمو بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر، يليها مقومات بُعد رضا الطلاب، وبالمرتبة الثالثة تأتي مقومات بُعد العمليات الداخلية، وتأتي مقومات البُعد المالي كأقل المقومات الأربعة لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم.

وقد توصلت النتائج أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقومات (البعد المالي لتقييم الأداء، بُعد العمليات الداخلية، بُعد التعلم والنمو) باختلاف متغير الوظيفة..

ومن جانب آخر فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقومات البُعد المالي لتقييم الأداء الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وذلك لصالح رؤساء الأقسام بمتوسط.

هذا وقد توصلت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الدرجة الكلية لتقييم الأداء

الاستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن، وذلك لصالح رؤساء الأقسام.

وفي الختام فان النتائج وضحت أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقييم الأداء الاستراتيجي لجامعة القصيم باختلاف متغيرات (نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).

وللإجابة على التساؤل الثالث: **ما التوصيات والمقترحات التي تساهم في تطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة القصيم باستخدام بطاقة الأداء المتوازن** فان الباحثان يوصيان بما يلي بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة:

أولا: التوصيات المتعلقة بالبعد المالي من خلال النتائج ظهر أن مقومات هذا البعد متوفرة بدرجة متوسطة وللوصول إلى درجة الجودة والتميز في ذلك فانه يوصى بالآتي:

- يجب على الجامعة استغلال الموارد استغلال أمثل، وذلك بترشيد الإنفاق في الجوانب غير الهامة، كي تغطي تكلفة النفقات.
- ينبغي تفعيل الخطة الإستراتيجية للجامعة بصورة أكبر وخاصة في إدارة الموارد المالية.

ثانيا: التوصيات المتعلقة ببعد رضا الطلاب لتقييم الأداء الاستراتجي والذي أظهرت النتائج أن الأداء متوفر بدرجة متوسطة مما يتطلب رفع معدلات الرضا وذلك عن طرق الآتي:

- بعد التعرف على أداء الطلاب حول الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، ينبغي تفعيل تلك النتائج بصورة أكبر للوصول للأهداف المنشودة.

- الحـرص علـى ربـط سياسـة قبـول الجامعـة مـع رسـالتها وخططهـا الإستراتيجية، والحد من قبول الأعداد الكبيرة بدون ضوابط.
- رفـع مـستوى الخدمات التعليمية بـصورة اكبر حتى تتحق درجـة رضا عالية لدى طلاب الجامعة.
- تفعيل دور الإرشاد التربوي للطلاب بصورة أكبر، كي يساهم في تحسين مستوى التعليم والتعلم في الجامعة.
- تطـوير أنظمـة الجامعـة وإجراءاتهـا التنظيميـة علـة وفـق معـايير الجـودة والاعتماد التي اعتمدتها الجامعة لرفع معدلات الرضا لدى الطلاب.

ثالثـا: التوصـيات المتعلقـة ببعـد العمليـات الداخليـة لتقيـيم الأداء الاستراتيجي للجامعة والذي أظهرت النتائج أن التحقق يتم بـصورة متوسطة مما يتطلب ما يلي:

- منح الجامعة لمنسوبيها فرصة أكبر للمشاركة بفاعلية في عمليات التطوير والتحديث مـن خـلال صـناعة القرارات، وتنفيـذ الخطـط الاسـتراتيجية لكل كلية على حدة.
- رفع من مـستوى تـشخيص احتياجات المجتمع والعمل على تلبية تلك الاحتياجـات، مـن خـلال النـدوات، والمـؤتمرات، وورش العمـل، والدورات التدريبية أثناء الخدمة وغيرها.....
- العمل على تطوير نوعية الخدمات التعليمية الجامعية بـصورة مـستمرة وبـدرجات عالية، مثـل الوسـائل وتقنيـات الـتعلم، ومراكـز التـدريب والتاهيل، ومصادر المعرفة وغيرها.....
- تفعيل الخطط الإستراتيجية الخاصة بالكليات الجامعية ومتابعة تنفيذها بكفاءة وفعالية أكبر.

- الحرص بصورة أكبر على تحقيق عوائد استثمارية وخاصة من الأنشطة والفعاليات والبرامج التطويرية والبحوث العلمية، وتحويل الكليات الى بيوت خبرة في مجالات اختصاصها.

رابعا: التوصيات المتعلقة ببعد التعليم والنمو لتقييم الأداء الاستراتيجي للجامعة والذي أظهرت النتائج أن التحقق يتم بصورة متوسطة مما يتطلب ما يلي:

- الحرص على أن تكون البرامج التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي مساهمة بشكل اكبر على ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية، من خلال الفعاليات والانشطة التي تخدم هذا الغرض.
- العمل على تفعيل مراكز التدريب الميداني الخاصة بالطلاب بشكل أكبر بناء على احتياجاتهم التدريبية.
- الحرص على أن تكون البرامج التعليمية في الجامعة متوافقة بشكل دائم مع حاجات ومتطلبات سوق العمل، يتحقق ذلك من خلال متابعة الخريجين، وقياس مستوى مهاراتهم، ومعدلات الرضا عنهم من قبل قطاعات الاعمال، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتطوير البرامج المستقبلية.
- العمل على تفعيل التنمية المستدامة في الجامعة، والمشاركة في تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع بكل قطاعاته على تحقيق هذه الغاية.

خامسا: التوصيات والمقترحات المتعلقة بإجراء دراسات مستقبلية، يوصي الباحثان على ضوء النتائج بإجراء الدراسات التالية:

- دراسة حول تطبيق الأداء المتوازن بجامعة القصيم باستخدام نموذج التحليل الرباعي SWOT، وربطها بالجودة الشاملة.
- دراسة حول ترسيخ ثقافة المعرفة التقنية لدى منسوبي الجامعة.
- دراسة حول تفعيل علاقة الجامعة بخريجها في سوق العمل.

- دراسة حول الحوكمة واستخدام التكنولوجيا الحديثة في أداء عملياتها التشغيلية.
- دراسة حول تطوير مجالات البحث العلمي على وفق حاجيات ومتطلباته المجتمع.

* * *

مراجع الدراسة :

- أبو شرخ، جمال حسن احمد (٢٠١٢). مدى إمكانية تقويم أداء الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين بالجامعة. رسالة ماجستير. قسم المحاسبة والتمويل. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- الباز، عفاف محمد أبو العينين (٢٠٠٤). " تقييم الأداء المؤسسي للمنظمات الحكومية المصرية كمدخل للتطوير الإداري، أوراق المكون الإداري في المشروع البحثي المشترك، الدولة في عالم متغير. مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة. جامعة القاهرة.
- جادو، سماسم كامل ابراهيم (٢٠٠٤). أسلوب مقترح لقياس تكاليف الجودة باستخدام منهج إدارة التكاليف على أساس الأنشطة. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. كلية التجارة. جامعة عين شمس. العدد الثاني. ابريل. مصر.
- حسن، علاء أحمد و أحمد، ميسون عبدالله، (٢٠١١). قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن (دراسة حالة). مجلة العلوم الاقتصادية. المجلد السابع العدد (٢٨).
- الحيزان، أسامه (٢٠٠٧). تقويم مقياس الأداء المتوازن كأداة لإدارة الأداء الإستراتيجي في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود كلية الإدارة.
- الخطة الإستراتيجية لجامعة القصيم (١٤٣١)."وثيقة مختصرة.رجب١٤٣١ - ١٤٣٢الموافق ٢٠١٠- ٢٠٢٠م.
- الداوي، الشيخ (٢٠١٠). تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء. مجلة الباحث.الجزائر.العدد٧.
- درغام، ماهر موسى وأبوفضة، مروان محمد (٢٠٠٩). أثر تطبيق أنموذج الأداء المتوازن (BSC)في تعزيز الأداء المالي الإستراتيجي للمصارف الوطنية

الفلسطينية العاملة في قطاع غزة: دراسة ميدانية. مجلة الجامعة الإسلامية بغزه. فلسطين.

- www.pdffactory.comavailable on line.
- سعيد، سناء عبدالرحيم (٢٠٠٥). تصميم نظام تقويم الأداء الاستراتيجي للجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة: دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتورة في إدارة الأعمال بكلية الإدارة والاقتصاد – جامعة بغداد.
- السيسي، جمال احمد، و عشيبة فتحي درويش (٢٠١١). التقييم المتوازن لمؤسسات التعليم الجامعي وعلاقته بجودة الأداء. مجلة البحوث النفسية والتربوية بالمنصورة. مايو. المجلد الأول. العدد (٨٦).
- صلاح الدين، نسرين صالح محمد (٢٠١٢). تقويم الأداء الإستراتيجي للجامعات المصرية باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة مستقبل التربية العربية. مجلد (١٩). عدد(٨١).
- الضحاوي، بيومي محمد و المليجي، رضا ابراهيم، (٢٠١١). تقييم أداء كليات التربية في مصر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. سبتمبر العدد(٢١).
- العابدي، علي رازق، (٢٠١٠). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة العلامات المتوازنة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. المجلد (١٢). العدد (١).
- عابدين، حسني عابدين محمد، (٢٠١٣). مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن (BSC) لتقويم أداء كلية العلوم والتكنولوجيا. دراسة ميدانية من وجهة نظر العاملين. مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول حول دور الكليات والجامعات في تنمية المجتمع. بتاريخ ٢٢- ٢٣/١٠/٢٠١٣. خان يونس. فلسطين.

- العامري، صالح مهدي، والغالبي طاهر محسن، (٢٠٠٣). بطاقة القياس المتوازن للأداء كنظام لتقييم أداء منشآت الأعمال في عصر المعلومات: نموذج مقترح للتطبيق في الجامعات الخاصة. المجلة المصرية للدراسات التجارية. كلية التجارة. جامعة المنصورة. العدد٢.
- العبادي، سناء عبدالحيم (٢٠٠٥). تصميم نظام الأداء الاستراتيجي للجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة، دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. رسالة دكتوراه في إدارة الأعمال. كلية الإدارة والاقتصاد.جامعة بغداد.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.دار الفكر العربي. القاهرة.
- العمري، هاني عبدالرحمن، (٢٠٠٦). الإدارة الإستراتيجية المعاصرة باستخدام منهجية بطاقة قياس الأداء المتوازن. مجلة المدير العربي. جماعة الإدارة العليا. القاهرة. العدد ١٧٤ ابريل ٢٠٠٦.
- العمري، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٩). منهجية تطبيق بطاقة قياس الأداء المتوازن في المؤسسات السعودية، من بحوث المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية بعنوان، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي. المنعقدة في الفترة من ١- ٤ نوفمبر ٢٠٠٩.
- غبور، السيد غبور ومحمود، أحمد فريد (٢٠١٠). بطاقة الأداء المتوازن كمدخل لقياس عائد الاستثمار الفكري في مؤسسات التعليم العالي (تصور مقترح).كلية التربية النوعية بالمنصورة من ١٤- ١٥ ابريل.
- مخيمر، عبدالعزيز جميل، وآخرون (٢٠٠٠). قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية. سلسلة ندوات ومؤتمرات رقم ١٣. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة.
- الملكاوي، ابراهيم الخلوف (٢٠٠٩). إدارة الأداء باستخدام بطاقة الأداء المتوازن. الوراق للنشر والتوزيع. مصر.

- المغربي، عبدالحميد (٢٠٠٦). الإدارة الإستراتيجية بقياس الأداء المتوازن. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. المنصورة. مصر.
- يوسف، محمد محمود (٢٠٠٥). البعد الاستراتيجي لتقييم الأداء المتوازن.المنظمة العربية للتنمية الإدارية.القاهرة.
- يوسف، محمد محمود (٢٠٠٩). إدارة الإستراتيجية في ظل التقييم المتوازن للأداء حالتي التعليم العالي والخدمات المالية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي السنوي العاشر حول الإدارة العربية ومقارنات الجودة والعالمية والريادة والشراكة والتنافسية والمنعقد في شهر غسطس ٢٠٠٩ م. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. القاهرة.
- Atkinson, A,. Young, M., Matsunnira, E., and Mukherjee, a., (2012). ManagementAccounting information for Decisin making and stategy Execution sixth edition. new York.
- Boscia, M. W., & McAfee, R. B. (2014). Using the balance scorecard approach: A group exercise. Developments in Business Simulation and Experiential Learning, 35.
- Cardoso, E., Trigueiros, M. J., & Narciso, P. (2005, June). A Balanced Scorecard Approach for Strategy-and Quality-driven Universities. In Proceedings of the 11th International Conference European University Information Systems EUNIS.
- Cobbold, I. C., Lawrie, G. J. G., House, A., & Street, M. (2002, May). Classification of balanced scorecards based on their intended use. In Proceedings of the 3rd international conference on performance measurement and management (PMA 2002).

- Fleisher, c & Mahafiy, D. (1997). A Balanced ScorecardApproach to Public Retion Management Assessment ، Public ، Relations Review ، 23 (2).
- Garrison, R. H., Noreen, E. W., Brewer, P. C., & McGowan, A. (2010). Managerial accounting. Issues in Accounting Education, 25(4), 792-793.
- Hamid, S., Leen, Y. M., Pei, S. H., & Ijab, M. T. (2008). Using e-Balanced Scorecard in managing the performance and excellence of academicians. PACIS 2008 Proceedings, 256.
- Horengren, Charles el al,(2009). Cost Accounting: A Managerial Emphasis, 13th. Pearson Prentice Hall.
- Kaplan, S. Robert & Norton, David P., (1992). The Balanced Scorecard measures that drive performance, Harvard business review, January-February.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). The balanced scorecard: translating strategy into action. Harvard Business Press.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Using the balanced scorecard as a strategic management system. Harvard business review, 74(1), 75-85.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2006). Alignment: Using the balanced scorecard to create corporate synergies. Harvard Business Press.
- Karathanos, D., & Karathanos, P. (2005). Applying the balanced scorecard to education. Journal of Education for Business, 80(4), 222-230.

- Kulatunga, U., Amaratunga, D., & Haigh, R. (2007). Performance measurement in the construction research and development. International Journal of Productivity and Performance Management, 56(8), 673-688.
- Lyddon, J. W., & McComb, B. E. (2008). Strategic reporting tool: Balanced scorecards in higher education. The Journal of Applied Research in the Community College, 15(2), 163-170.
- Nayeri, M. D., Mashhadi, M. M., & Mohajeri, K. (2008). Universities strategic evaluation using balanced scorecard. World Academy of Science, Engineering and Technology, 37(1), 332-334.
- Niven, P. R. (2011). Balanced scorecard: Step-by-step for government and nonprofit agencies. John Wiley & Sons.
- Olve, N., Sjostrand A.(2000): The Balancard ،capstone publing, awilley company, United Kingdam.
- Othman, R. (2006). Balanced scorecard and causal model development: preliminary findings. Management Decision, 44(5), 690-702.
- Papenhausen, C. & Einstein, W. (2006). Implementing the Balanced Scorecard at a college of business. Measuring Business Excellence, 10(3), 15-22.
- Parmeter, D. (Feb.2007). Performance Measurement, Financial Management,
- Available@:http://www.proquest.com.
- Petersen, B. A. (2008). Measuring e-learning program effectiveness: A stakeholderapproachto scorecarding performance. (Order No. NR52324, Concordia University (Canada) ProQuest Dissertations and Theses, ،260-

n/a. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304478979?accountid=30906

- Phadnis, S., (March 2002). The Balanced Scorecard, Quality and Productivity journal Available At http://www.symphonytech.com/articles/pdfs/bscard.
- Schobel, K. & Scholey, C. (2012). Balanced Scorecards in education: focusing on financial strategies. Measuring Business Excellence, 16(3), 17-28.
- Sinclair, D., & Zairi, M. (1995). Effective process management through performance measurement: Part III-an integrated model of total quality-based performance measurement. Business Process Re-engineering & Management Journal, 1(3), 50-65.
- Sinha, A. (2006). Balanced scorecard: A strategic management tool.
- Umashankar, V. & Dutta, K. (2007). Balanced scorecards in managing higher education institutions: an Indian perspective. International Journal of Educational Management, 21(1), 54-67.
- Wilson, C. et al.,(2003). Result Using the Balanced Scorecard in the Balanced Scorecard in the Public Sector. Journal of Corporate Real Estate. Vol.6,No.1.
- Wu, H. Y., Lin, Y. K., & Chang, C. H. (2011). Performance evaluation of extension education centers in universities based on the balanced scorecard. Evaluation and Program Planning, 34(1), 37-50.

❊ ❊ ❊

- Mukhaimar, A. J.,et al. (2000). Measurement of institutional performance ofgovernment agencies. *Series of seminars and conferences*,13, Arab Organization for Administrative Development, Cairo.
- al-Omari, H. A. (2006). Contemporary strategic management using the Balanced Scorecard method. *al-Mudeer al-Arabi Journal*, Senior Management Group, Cairo, 174, April 2006.
- al-Omari, H. A. (2009). Methodology of applyingBalanced Scorecardin Saudi institutions.*In Proceedings of the International Conference for AdministrativeDevelopment:Toward Distinct Performance in the Government Sector*,held on 1- 4 November, 2009.
- Sa'id, S.A. (2005). *Designing a strategic performance evaluation system for universities by adopting the Balanced Scorecard technology: Applied study in the University of Baghdad.* PhD dissertationon Business Administration, College of Management and Economics, University of Baghdad.
- Salah ad-Din, N. S. (2012). Evaluation of strategic performance of Egyptian universities using the Balanced Scorecard. *Journal of Arab Education Future*, 19(81).
- as-Sisi, J. A., &'Eshaibah, F. D. (2011). Balanced evaluation of higher educationinstitutionsand its relation to the quality of performance. *Journal of Psychological and Educational Research,*Mansoura, May, 1 (86).
- Strategic Plan ofQassim University. (1431). *Brief document*. Rajab 1431-1432 AH, corresponding to 2010-2020 AD.
- Youssef, M. M. (2005). *Strategic dimension of balanced performance evaluation*.Cairo: Arab Administrative Development Organization.
- Youssef, M. M. (2009). Strategy management in light of balanced evaluationof performance: Cases of higher education and financial services. Working paper submitted to the Tenth Annual Arab Conference on Arab management and comparisons of quality, globality,leadership, partnership and competitiveness, held onAugust 2009. Cairo: Arab Administrative Development Organization.

* * *

the joint research project, the State in a Changing World. *Center for Studies and Consultations of Public Administration*, Cairo University.
- ad-Dawi, S. (2010). Analysis of the theoretical foundations of the concept of performance. *The Researcher Journal*,Algeria،7.
- Dergham, M. M.,&Abu Fedhah, M. M. (2009). The impact of applying the model of Balanced Scorecard (BSC) onthe promotion of the strategic financial performance of the working Palestinian National Banks in Gaza Strip: Fieldstudy. *Journal of Islamic University in Gaza*, Palestine. Available on www.pdffactory.com
- adh-Dhahawi, B. M.,&Melaiji, R. I. (2011). Evaluation of the performance of colleges of education in Egypt using the Balanced Scorecard. *College of EducationJournal, Ismailia*, September, 21.
- Gado, S.K. (2004). A proposed method for measuring quality coasts using cost management approach based on the activities. *The scientific Journal of Economics and Trade*,Collegeof Commerce, Ain Shams University, Egypt, 2, April.
- Ghabour, S. G.,& Mahmoud, A. F. (2010). *Balanced Scorecard of performance as an input for measuringintellectual investment revenue in higher education institutions(A proposed vision).* College of Quality Education,Mansoura, 14 -15 April.
- Hassan, A. A., & Ahmad, A. M. (2011). Measurement and evaluation of University of Mosul performance using the Balanced Scorecard (Case study). *Journal of Economic Sciences,*7 (28).
- al-Hizan, O. (2007). Evaluation of Balanced Scorecardas a tool for the management of strategic performance in theKingdom of Saudi Arabia. *Journal of King Saud University*, College of administration.
- al-Maghrabi, A. (2006). Strategic management by measuring balanced performance. Mansoura, Egypt: al-Maktabah al-’Asriyyah for publication and distribution.
- al-Malkawi, I.K. (2009). *Performance management using Balanced Scorecard*. Egypt: al-Warraq for publication and distribution.

List of References:

- ’Abdeen, H. A. (2013). The use of Balanced Scorecard (BSC) to evaluate the performance of the Collegeof Science and Technology:Field study from the perspective of employees. *In Proceedings ofthe First Scientific Conference on the Role of Colleges and Universities in the Development of Society*, 22-23/10/2013, Khan Younis, Palestine.
- al-’Abbadi, S. A. (2005). *Designing the strategic performance system for universities by adopting the Balanced Scorecard technology: Applied study in the University of Baghdad*. PhD dissertation, Department of Business Administration, Collegeof Administrationand Economics, University of Baghdad.
- al-’Abedi, A. R. (2010). The impact of organizational confidence on the strategic performance using the Balanced Scorecardmodel. *Qadisiyah Journal for Administrative and Economic Sciences*, 12, (1).
- Abu Sharkh, J. H. (2012). *The possibility of evaluating the performance of Islamic University in Gaza using the Balanced Scorecard:Field study from the perspective of the university employees.* Master thesis, Accounting and finance department,Collegeof Commerce, Islamic university, Gaza, Palestine.
- ’Allam, S. M. (2006). *Educational and psychological measurement and evaluation: Fundamentals, applications and contemporary orientations*. Cairo: Dar al-Fekr al-Arabi.
- al-’Ameri, S. M., &al-Ghalibi T. M. (2003). Balanced Scorecardof performanceas a system to evaluate the performance of business in the information age: Proposed model forimplementation in private universities. *Egyptian Journal of Commercial Studies*,Collegeof Commerce, Mansoura University, 2.
- al-Baz, A. M. (2004). Evaluation of institutional performance of the Egyptian government organizations as an inputofadministrativedevelopment:Papersof administrative component in

Evaluation of Qassim University Strategic Performance Using Balanced Scorecard (BSC)from Academic Leaders' Perspective

Ali ibn SalehAsh-Shaya'Dr.
Department of Educational
Planning and Administration
College of Education- Qassim
University

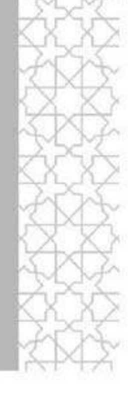
Dr. Sharaf ibn Ibrahim Al-Hadi
Department of Educational
Planning and Administration
College of Education- Qassim
University

Abstract:

This study aims atidentifying the appropriate method to evaluate the strategic performance of Qassim University using Balanced Scorecard which will contribute to identifying the methodsand development mechanisms of applied strategic performance, in order to achieve university objectivesand strategies.

To achieve this objective, the researchers prepared a questionnaire that was distributed to academic leaders responsible for the strategic performance amounted to (61) Saudi deans, vice-deans, and heads of departments. Survey descriptive approach was utilized to achieve the desired results. The study found that the degree of implementing the Balanced Scorecard dimensions achievedmoderate degree of (2.92), in the financial dimension related tothe exploitation of resources, rationalization of spending, and implementation of financial strategy;student satisfaction of academic performancedimension related to admission policy, educational services, and development of studentsregulations; internal processesdimension related to the participation of university employees in development and modernization, diagnosis of community needs, implementation of strategic plans effectively, and increasing the utilization rates of investment returns;education and developmentdimensionrelated to the consolidation of technical knowledge culture, activation of students field training program, meeting labor market needs and sustainable development participation. According to the results, the study provided a number of recommendations that contribute to raisingthe level of university strategic performance accordingtothe four dimensions of the Balanced Scorecard.

Key words: Strategic performance, Balanced Scorecard, Qassim University



التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ)

د. وليد بن عبدالرحمن محمد الجاسر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ)

د. وليد بن عبدالرحمن محمد الجاسر
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية (الماجستير والدكتوراه) المجازة من الجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ).

واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، واستمارة تحليل المحتوى كأداة للدراسة التي طبقها على عينة عمدية تكونت من جميع بحوث الماجستير ورسائل الماجستير والدكتوراه التي أجيزت في تخصص الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ)، والتي بلغت (١٧٧٩) بحثا ورسالة.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها الآتي:

- ضخامة الإنتاج العلمي للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، والتي بلغت (١٧٧٩) بحثا ورسالة، منها (١٥٣٧) بحثا ورسالة ماجستير، و(٢٤٢) رسالة دكتوراه، وقد غلب عليها البحث الميداني بنسبة عالية جدا.
- أن النسبة الأعلى من البحوث والرسائل العلمية استهدفت التعليم العام، يليه التعليم العالي، ثم الأنواع الأخرى من التعليم.
- كشفت الدراسة أن البحوث والرسائل العلمية تناولت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام، وإن كان هناك تفاوت في تناول المجالات موضوعات كل مجال، وقد جاء ترتيب المجالات وفقا للآتي: الاتجاهات الإدارية الحديثة، الإدارة التعليمية، إدارة الموارد البشرية، السلوك التنظيمي، التطبيقات الإدارية، القيادة التربوية، التخطيط التربوي، الإدارة المدرسية، اقتصاديات التعليم، الإشراف التربوي، الإدارة الجامعية، الفكر الإداري التربوي.



المقدمة:

يعد البحث التربوي جزءاً من منظومة البحث العلمي والذي كان له دور كبير في تطور الفكر التربوي وإثراء المعرفة التربوية وتوظيفها، وذلك من خلال إسهامه في فهم الظواهر التربوية، ومعالجة القضايا والمشكلات التربوية، إضافة إلى المساعدة في رسم السياسات التربوية والتعليمية، ودراسة النظم التربوية وخصائصها ومشكلاتها وتقديم الحلول والبدائل الملائمة، الأمر الذي يمهد لعمليات التطوير والتحسين التربوي والتعليمي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وتتنوع مصادر البحث التربوي مابين البحوث والدراسات التي تعدها مراكز البحث التربوي، والبحوث والدراسات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والعاملين في المؤسسات التربوية، وبحوث المؤتمرات والندوات العلمية، إضافة إلى البحوث والرسائل العلمية التي يعدها طلاب الدراسات العليا للحصول على درجات علمية في المجالات التربوية.

وتعد البحوث والرسائل العلمية التي يعدها طلاب الدراسات العليا من أبرز المصادر الرئيسة للبحث التربوي، ورافدا أساسيا من روافد تطور المعرفة التربوية وإثراءها، نظرا لما تحمله من موضوعات جديدة ومبتكرة، ، وذلك لكون أبرز معايير اختيار موضوعات ومشكلات البحث في الدراسات العليا حداثة الموضوع وأصالته، مما يعني الإسهام الحقيقي في البحث التربوي، والإضافة المتوقعة في حقل التخصص، وهي غاية تنشدها البحوث والرسائل العلمية، إضافة إلى ارتباط البحث بمشكلات واحتياجات المجتمع، لكي يكون له قيمة عملية للمجتمع فضلا عن قيمته الأكاديمية (إبراهيم، ٢٠٠٠م، ص ٨٥).

وهذا ما أكدته أهداف الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية من ضرورة الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص٢٣٠)، ولذا أكدت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية بأن تتميز موضوعات رسائل الماجستير بالجدة والأصالة، وأن تتميز موضوعات رسائل الدكتوراه بالأصالة والابتكار والإسهام الفاعل في إنماء المعرفة في تخصص الطالب (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص٢٥٨).

ومما يعزز أهمية البحوث والرسائل العلمية أنها تعد في ضوء المنهجية العلمية، وذلك بحكم إقرار موضوعاتها وخططها البحثية من قبل مجالس علمية، وإعدادها تحت إشراف أساتذة متخصصين، وخضوعها لعمليات فحص ومناقشة وتعديل قبل اعتمادها في صورتها النهائية، حيث يشير الرواضية (١٤٣٢هـ، ص٨٠) بأنها عملا بحثيا عمليا تتوافر فيه المنهجية العلمية، لكونها تعد من قبل طلاب مدربين على أساليب البحث العلمي، فضلا عن الرقابة الأكاديمية التي يحظون بها، حيث يقومون بإعداد بحوثهم ورسائلهم تحت إشراف أساتذة متخصصين، مما يجعلها أكثر نضجا وموثوقية.

وبالرغم من أهمية البحوث والرسائل العلمية التي يعدها طلاب الدراسات العليا ، إلا أن المتابعين يرون محدودية دورها التنموي وضعف مساهمتها في تشخيص المشكلات وطرح الحلول المناسبة لها (الكبيسي، ١٤٣٣هـ، ص٢)، ولذا كان من توصيات ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية (١٤٢٢هـ) أهمية ربط بحوث الدراسات العليا بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتأكيد على الإشراف الجيد والفعال على رسائل الدراسات العليا للإسهام في خدمة التنمية والمعرفة، وتشجيع إجراء

البحوث في موضوعات تتصف بالإبداع والابتكار، وهذا ما أكدته خطة التنمية العاشرة في أهدافها وسياساتها (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦ه) بالعمل على تفعيل دور الجامعات البحثي وتطويره، وتعزيز صلته بحاجات المجتمع، واستثمار نتائجه في معالجة القضايا الاقتصادية والاجتماعية.

ويرى حسن (١٩٩٦م، ص٤٢) أنه على الرغم من جدية البحوث التربوية وكثرة الجهود التي تبذل فيها، إلا أن معظمها يدور في حلقة مفرغة من التكرار وغياب الهدف والغاية من إجرائها، وهذا ما أكدته دراسة عدس (١٩٩٨م، ص٣٩) التي أشارت إلى أن غالبية بحوث الدراسات العليا التربوية في الجامعات العربية هي تكرار لبعضها البعض، وغالبا ما تتناول موضوعات تم إشباعها بحثا، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التربوية من وجود جملة من الانتقادات للبحوث والرسائل العلمية من أبرزها افتقارها للجدة والأصالة والابتكار، واتسامها بالتقليدية والمحاكاة وشيوع النمطية والتكرار الواضح في العناوين والموضوعات المطروقة، كدراسة نهار (١٤١٧هـ، ص١٦١)، والعنقري (١٤١٩هـ، ص١٦٦)، وعوض (٢٠٠٨م، ص١)، ومحمود (٢٠١٤م، ص٤)، والبنا (٢٠١٤م، ص٢٣٧)، والدهشان (٢٠١٤م، ص٤٥).

وقد أرجعت بعض الدراسات تلك الانتقادات إلى عدم وضوح الرؤية تجاه الموضوعات التي تمت معالجتها أو دراستها في البحوث والرسائل المجازة، وغياب الحصر الدقيق والشامل لها، مما شتت الجهود في دراسة موضوعات متشابهة، كدراسة السالم (١٤٢٤، ص١١٦)، ومحضر (١٤٢٥هـ، ص١٤)، والسرحاني (٢٠١٣م، ص ١١٦)، والجربوع (١٤٣١ه، ص ١٣٨)، والعبداللطيف (١٤٢٠هـ، ص ١٧).

لذا تجمع الأدبيات على أهمية مراجعة البحث التربوي، بل تعده أمرا ملحا، حيث يشير رودك ومكانتير (Ruddock & Mclntyre,1998) إلى تعرض البحث التربوي في العقود الماضية إلى الكثير من الانتقادات، ولذا فإن إخضاعه للبحث يعد أمرا ضروريا ومبررا، وبخاصة أن البحوث في هذا المجال غائبة ومحدودة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات العربية بضرورة مراجعة وتقويم توجهات بحوث ورسائل برامج الدراسات العليا من أجل تقويم تلك البرامج، وتطوير مسيرة البحث العلمي في الجامعات، كدراسة العياصرة ومصطفى (٢٠٠٩م، ٣٦٨) والرواضية (١٤٣٢هـ، ص ٨١)، وعلى المستوى المحلي تشير دراسة العنقري (١٤١٩هـ، ص ٧) بأنه على الرغم من تزايد أعداد بحوث الماجستير والدكتوراه في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك ندرة في الدراسات الخاصة بتقويمها في ضوء اعتبارات معينة ومحددة.

مشكلة الدراسة:

بدأت مسيرة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية منذ فترة مبكرة، وذلك عندما بدأت كلية التربية بمكة عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بتقديم برنامج الماجستير في الإدارة التربوية (الحميدي، ١٤٣٥، ص ١٧)، وفي عام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ قدمت كلية التربية بجامعة الملك سعود برنامج الماجستير في الإدارة التربوية (الفايز، ١٤٢٩هـ، ص٢٨)، بينما منحت أول درجة دكتوراه في تخصص الإدارة التربوية عام ١٤٠١هـ من قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٥هـ، ص ٩).

وقد واكبت أقسام الإدارة التربوية وأقسام التربية التوسع الذي تشهده الجامعات السعودية في برامج الدراسات العليا وزيادة أعداد المقبولين بها، حيث تشير إحصائيات وزارة التعليم العالي أن البرامج التي تقدمها الجامعات

السعودية في تخصص الإدارة التربوية تبلغ (٥) برامج على مستوى الدكتوراه، و(٩) برامج على مستوى الماجستير، إضافة إلى برنامج ماجستير تقدمه كلية أهلية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ)، إضافة إلى استحداث (٥) برامج على مستوى الماجستير مؤخرا في بعض الجامعات الناشئة.

وبالرغم من ضخامة الإنتاج العلمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية المتمثل في البحوث والرسائل العلمية المجازة من الجامعات السعودية خلال العقود الأربع الماضية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت مراجعة وتحليل توجهات تلك البحوث والرسائل العلمية، على الرغم من الدعوات الكثيرة التي تنادي بمراجعة وتحليل بحوث الإدارة التربوية للوقوف على الجهود السابقة وتقويمها، من أجل تطوير وتوجيه مسار البحث في الإدارة التربوية (Griffiths,1997)، (Hallinger,2011)، (Hallinger & Chen,2014)، وتزداد الحاجة على المستوى العربي بخاصة في ظل الانتقادات الموجهة للبحوث والرسائل العلمية من حيث النمطية والتكرار الواضح في الموضوعات، والتي يشير جبران وعطاري (٢٠٠٦م، ص٢٥٧) إلى أن تلك الانتقادات لم تستند إلى تحليل منهجي واضح، وإنما اعتمدت على خبرات شخصية، أو مقابلات واستبانات مع الباحثين والممارسين.

لذا تتضح الحاجة الملحة إلى إجراء دراسة علمية لتحليل التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية المجازة من الجامعات السعودية، ويعزز ذلك ما أوصت به العديد من الدراسات بإجراء دراسات علمية لمراجعة البحوث والرسائل العلمية التربوية، وتقصي توجهاتها الموضوعية من خلال التعرف على الموضوعات التي أشبعت بحثا، والموضوعات التي ندر التطرق لها، كدراسة سالم والبشر (١٤٢٦هـ، ص٣١٥) وعطاري (٢٠٠٤م/ب، ص١٩١)، والنوح

(٢٠١٢م، ص٢٦٣)، والثبيتي (١٤٣٢هـ، ص٣٧٥)، والمديهيم (١٤٣٣هـ، ص ١٠٩).

لذا تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية (الماجستير والدكتوراه) المجازة من الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما خصائص البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، من حيث: الجامعة المانحة للدرجة، الدرجة العلمية، جنس الباحث، نوع البحث، التوزيع الزمني للبحوث والرسائل العلمية؟

٢- ما نوع التعليم والميدان الذي استهدفته البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؟

٣- ما التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على خصائص البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، من حيث: الجامعة المانحة للدرجة، الدرجة العلمية، جنس الباحث، نوع البحث، التوزيع الزمني للبحوث والرسائل العلمية.

٢- تحديد نوع التعليم والميدان الذي استهدفته البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

٣- رصد التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

- إضافة جديدة لميدان البحث التربوي من خلال تسليط الضوء على واقع الإنتاج العلمي لبرامج الدراسات العليا السعودية في تخصص الإدارة التربوية خلال مسيرتها التي تمتد إلى أربعة عقود ماضية.
- يتوقع أن تسهم الدراسة في توجيه الباحثين والباحثات إلى مجالات بحثية جديدة، من خلال دراسة ومعالجة الموضوعات الجديدة، أو الموضوعات والقضايا التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة، مما يعزز تطور المعرفة في التخصص، ويساعد في تجنب الهدر العلمي وتلافي التكرار.
- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في وضع خرائط بحثية لبحوث الإدارة التربوية على مستوى الجامعات السعودية.
- تعد الدراسة مرجعا للمجالات والموضوعات التي تناولتها البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، إضافة إلى نوع التعليم والميدان المستهدف، كما أنها الدراسة الوحيدة على المستوى المحلي التي تناولت الموضوعات البحثية في كل مجال من المجالات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه) التي أجيزت لنيل درجة الماجستير أو الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تحليل البحوث والرسائل العلمية المجازة في تخصص الإدارة التربوية من أقسام الإدارة التربوية بالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية : اقتصرت الدراسة على البحوث والرسائل العلمية المجازة منذ بداية افتتاح برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية عام (١٣٩٥/١٣٩٦هـ) وحتى نهاية العام الجامعي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

مصطلحات الدراسة :

١) التوجهات الموضوعية :

يعرف سالم والبشر (١٤٢٦هـ، ص ٢٦٧) توجهات البحث بأنها " النواحي التي يركز عليها العقل ويصوب إليها التفكير وتكون محور اهتمام واضع خطة البحث"، بينما يعرفها المعثم (١٤٢٩هـ، ص ١٠) بأنها " ميل الأبحاث نحو التركيز على مجالات بحثية معينة".

ويقصد بها في هذه الدراسة : المجالات الرئيسة التي ركزت عليها البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، والموضوعات التي تناولتها في كل مجال من المجالات.

٢) البحوث والرسائل العلمية :

يقصد بها في هذه الدراسة : البحوث والدراسات التي يعدها طلاب وطالبات الدراسات العليا كمتطلب للحصول على درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية، وتتم إجازتها من قبل لجان مناقشة علمية متخصصة.

الإطار النظري:

أولا : نشأة وتطور الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية :

بالرغم من حداثة التعليم العالي في المملكة والتي بدأ بإنشاء كلية الشريعة بمكة عام ١٣٦٩هـ ، إلا أن الاهتمام بالدراسات العليا بدأ مبكرا من خلال تأسيس المعهد العالي للقضاء في الرياض عام ١٣٨٥هـ، تلا ذلك إنشاء قسم الدراسات العليا في كلية الشريعة بمكة عام ١٣٨٦هـ، ثم ظهرت الدراسات

العليا في جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ ثم في جامعة الملك سعود عام ١٣٩٣هـ في كلية الآداب، ثم تواصل استحداث برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية المختلفة (المنيع، ١٤١١ه، ص٢٢٨).

وقد شهدت مسيرة الدراسات العليا في المملكة تطورا نوعيا وكميا خلال السنوات الأخيرة في مختلف التخصصات العلمية والتربوية، وذلك لتوجه الدولة ودعمها للدراسات العليا، وهذا ما تؤكده خطة التنمية التاسعة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣١هـ، ص ٣٨٦) التي حددت أنه من أبرز أهداف تحقيق استراتيجية تنمية الموارد البشرية التوسع في برامج الدراسات العليا وتنويعها، وخطة التنمية العاشرة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦هـ، ص ١٢) التي جاء من ضمن أهدافها وسياساتها لتنمية الموارد البشرية التوسع في برامج الدراسات العليا، حيث تشير إحصائيات وزارة التعليم العالي (١٤٣٥هـ، ص ص١٦- ١٩) أن مؤسسات التعليم العالي توفر (٧٢٦) برنامجا على مستوى الماجستير، و(٢٤٤) برنامجا على مستوى الدكتوراه، إضافة إلى برامج الدبلوم العالي والزمالة، وقد كانت البرامج التربوية في مقدمة البرامج المطروحة بواقع (١٠٢) برنامجا على مستوى الماجستير، و(٤٩) برنامجا على مستوى الدكتوراه.

وتهدف الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق الأغراض الآتية (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص٢٣٠)

١- العناية بالدراسات الإسلامية والعربية والتوسع في بحوثها والعمل على نشرها.

٢- الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات العلمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة .

٣- تمكين الطلاب المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محليا.

٤- إعداد الكفايات العلمية والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجالات المعرفة المختلفة.

٥- تشجيع الكفايات العلمية على مسايرة التقديم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع السعودي.

٦- الإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

وقد حدد نظام الدراسة للماجستير بالمقررات الدراسية والرسالة على ألا يقل عدد الوحدات الدراسية عن أربع وعشرين وحدة مضافا إليها الرسالة، أو بالمقررات الدراسية والمشروع البحثي على ألا يقل عدد الوحدات الدراسية عن اثنتين وأربعين وحدة، على ألا تقل وحدات المشروع البحثي عن ثلاث وحدات على الأقل.

أما نظام الدراسة للدكتوراه فيكون أما بالمقررات الدراسية والرسالة على ألا يقل عدد الوحدات المقررة عن ثلاثين وحدة مضافا إليها الرسالة، أو يكون بالرسالة وبعض المقررات على ألا يقل عدد الوحدات المقررة عن اثنتي عشرة وحدة تخصص للدراسات الموجهة أو الندوات أو حلقات البحث (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص ص ٢٥١- ٢٥٢).

والمتأمل لأهداف الدراسات العليا في المملكة ونظام الدراسة يجد أن هناك عناية بإجراء البحوث والرسائل العلمية من أجل الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية والإضافة العلمية والتطبيقية والمبتكرة، وهذا ما أكدته اللائحة العليا للدراسات العليا (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ص٢٥٨) بأنه " يجب أن

تتميز موضوعات رسائل الماجستير بالجدة والأصالة، كما يجب أن تتميز موضوعات رسائل الدكتوراه بالأصالة والابتكار والإسهام الفاعل في إنماء المعرفة في تخصص الطالب".

ثانيا: برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية:

يعد تخصص الإدارة التربوية من أقدم التخصصات التربوية التي قدمت برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت كلية التربية بمكة عام ١٣٩٦/١٣٩٥هـ بتقديم برنامج الماجستير في الإدارة التربوية (الحميدي، ١٤٣٥، ص ١٧)، وكان نظام الدراسة عبارة عن سنة يحصل الطالب بعدها على دبلوم عام في التربية، وإذا حصل على تقدير جيد جدا فما فوق أكمل دراسة سنة منهجية أخرى لدرجة الماجستير، يمكن أن ينجز الطالب خلالها بحث التخرج (النمري، ١٤٣٣هـ، ص٢٣)، وفي عام ١٣٩٩/١٣٩٨هـ قدمت كلية التربية بجامعة الملك سعود برنامج الماجستير في الإدارة التربوية (الفايز، ١٤٢٩هـ، ص٢٨)، بينما منحت أول درجة دكتوراه في تخصص الإدارة التربوية عام ١٤٠١هـ من قسم التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٥هـ، ص ٩).

وقد واكبت أقسام الإدارة التربوية وأقسام التربية التوسع الذي تشهده الجامعات السعودية في برامج الدراسات العليا وزيادة أعداد المقبولين بها، حيث يبلغ عدد البرامج التي تقدمها الجامعات السعودية في تخصص الإدارة التربوية (خمسة) برامج على مستوى الدكتوراه، و(تسعة) برامج على مستوى الماجستير، إضافة إلى برنامج ماجستير يقدم من كلية أهلية، (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ) وهي على النحو الآتي:

١- جامعة أم القرى : يقدم قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية برنامجي الماجستير والدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط.

٢- جامعة الملك سعود: يقدم قسم الإدارة التربوية بكلية التربية برنامجي الماجستير والدكتوراه في الإدارة التربوية، وتمنح درجة الدكتوراه في مساري التعليم العام والتعليم العالي.

٣- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : يقدم قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية برنامجي الماجستير والدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.

٤- جامعة الملك خالد: يقدم قسم التربية بكلية التربية برنامجي الماجستير والدكتور في التربية (تخصص الإدارة والإشراف التربوي).

٥- جامعة طيبة: يقدم قسم الإدارة التربوية بكلية التربية برنامجي الماجستير والدكتوراه في الإدارة التربوية.

٦- جامعة الملك فيصل: يقدم قسم الإدارة التعليمية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

٧- جامعة الطائف: يقدم قسم العلوم التربوية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

٨- جامعة تبوك: يقدم قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي.

٩- جامعة الباحة: يقدم قسم التربية بكلية التربية برنامج الماجستير في القيادة التربوية.

١٠- كليات الشرق العربي: يقدم قسم الإدارة والإشراف التربوي برنامج ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي.

وسعيا لتقصي جميع برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، قام الباحث بزيارة جميع المواقع الإلكترونية لعمادات الدراسات العليا والأقسام التربوية بجميع الجامعات السعودية، وتبين وجود العديد من البرامج التي استحدثت مؤخرا، وهي:

١- جامعة الملك عبدالعزيز: تقدم عن طريق برنامج الدراسات العليا التربوية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية (الموازي) في كل من محافظة جدة ومنطقة القصيم.

٢- جامعة جازان: يقدم قسم التربية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

٣- جامعة حائل: يقدم قسم الإدارة التربوية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

٤- جامعة سلمان بن عبدالعزيز بالخرج: يقدم قسم العلوم التربوية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

٥- جامعة القصيم: يقدم قسم أصول التربية بكلية التربية برنامج الماجستير في الإدارة التربوية.

وبهذا تكون عدد البرامج المقدمة على مستوى الدكتوراه (خمسة) برامج، وعلى مستوى الماجستير (خمسة عشر) برنامجا، منها برامج تقدم منذ أكثر من أربعة عقود في جامعة أم القرى وجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما تعد بقية البرامج حديثة لحداثة إنشاء الجامعات الناشئة التي تقدم تلك البرامج.

ويجدر التنبيه بأن كليات التربية للبنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات كانت لها جهود في تقديم برامج الدراسات العليا للبنات في تخصص الإدارة التربوية (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٠هـ، ص١٦)، قبل

ضمها إلى وزارة التعليم العالي بالأمر السامي الكريم في ١٤٢٥/٥/٢٣هـ ، حيث تم إنشاء جامعة للبنات في مدينة الرياض (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن حاليا) ضمت إليها جميع كليات التربية للبنات في منطقة الرياض، وصدر لاحقا قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٨/٤٥/٦ المؤرخ في ١٤٢٨/١/١٨ه القاضي بتوزيع بقية الكليات على الجامعات السعودية حسب الموقع الجغرافي.

ثالثا : توجهات البحوث في الإدارة التربوية :

يعد علم الإدارة التربوية من العلوم الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن العشرين، من خلال انتقال مفاهيم علم الإدارة من المؤسسات الصناعية والتجارية إلى مجالات التربية والتعليم، وقد ظهر علم الإدارة التربوية كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة نتيجة العديد من العوامل التي أشار إليها جريفث (١٩٧١م، ص ص ١٢- ١٦) منها انعقاد المؤتمر الوطني لأساتذة الإدارة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٤٧م) وما أسفر عنه وعن الاجتماعات السنوية التي ينظمها من أفكار وكتابات حول فكر جديد في الإدارة التربوية، وتكوين مجلس الجامعات الأمريكية للإدارة التربوية عام (١٩٥٤م) والجهود التي بذلها المجلس نحو تطوير نظرية للإدارة التربوية، إضافة إلى المنح المادية التي قدمتها مؤسسة كولج (Kellogg) للجامعات الأمريكية من أجل دراسة وتطوير الإدارة التربوية، مما جعل الدراسات والبحوث العلمية تتزايد عاما بعد عام، ثم انتقال الاهتمام بها من الولايات المتحدة الأمريكية إلى أوروبا والاتحاد السوفيتي ثم إلى بقية دول العالم.

ونتيجة لذلك فرض علم الإدارة التربوية نفسه بين العلوم التربوية الأخرى، مما جعل الجامعات في مختلف دول العالم تبدأ في تقديم برامج متخصصة في الإدارة التربوية على مستوى الدراسات العليا والبرامج التدريبية

أثناء الخدمة، أو بعض المقررات اللازمة للتأهيل التربوي للمرحلة الجامعية، حيث بدأت الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية في تقديم برامج إعداد وتأهيل القيادات في المؤسسات التربوية على مستوى الدراسات العليا، وذلك لكون إعدادهم السابق في المرحلة الجامعية كان لشغل الوظائف التدريسية، وقد تبع الولايات المتحدة الأمريكية في هذا التوجه العديد من الدول الأوروبية كندا وأستراليا وغيرها (kent & chester,1985,p46)، وهذا ما قامت به الجامعات العربية من خلال تقديم برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، وتقديم البرامج التدريبية أثناء الخدمة للقيادات في المؤسسات التعليمية.

وتعد البحوث والرسائل العلمية التي يعدها طلاب الدراسات العليا رافدا أساسيا من روافد تطوير المعرفة في تخصص الإدارة التربوية، لكون أهم معايير اختيار موضوعات ومشكلات البحث في الدراسات العليا حداثة الموضوع وأصالته، بمعنى أن يكون الموضوع جديدا في التخصص، ويكون له إسهام في البحث التربوي، وإضافة متوقعة في حقل التخصص، وهي غاية تنشدها البحوث والرسائل العلمية، إضافة إلى ارتباط البحث بمشكلات واحتياجات المجتمع، لكي يكون له قيمة عملية للمجتمع فضلا عن قيمته الأكاديمية (إبراهيم، ٢٠٠٠م، ص ٨٥).

إلا أن هناك من يرى ضعف في توجهات بحوث الإدارة التربوية، ومدى جدواها على أرض الواقع، حيث يشير جريفيث (Griffiths,1997) أن معظم بحوث الإدارة التربوية ضعيفة الصلة بالميدان التربوي، واستنادها إلى نظريات لا تتناسب مع الواقع التنظيمي المعقد في المؤسسات التربوية، وعدم اهتمامها باحتياجات الإداريين، وإيصال نتائج البحوث للعاملين في الميدان، وهذا ما أكده جبران وعطاري (٢٠٠٦م، ص ٢٥٧) بأنه على الرغم من الجهود

البحثية إلا أن هناك قلق بين الباحثين والمفكرين والممارسين حول مدى جدوى وجودة بحوث الإدارة التربوية ومدى تأثيرها على الميدان، حيث يذكر بوهندر (Pounder,2000) أن حقلنا لا يقدم كل ما عنده، ولا يقوم بكل ما يجب عمله على صعيد إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت بحوث الإدارة التربوية على المستوى العربي، حيث أشار أحمد (٢٠٠٥م، ص ص١١- ١٥) إلى وجود العديد من الملحوظات التي تحد من فعالية بحوث الإدارة التربوية وقيمتها النظرية والتطبيقية، ومن أبرزها محدودية النطاق البحثي لظواهر الإدارة التربوية، وأنها صدى للدراسات والبحوث الأجنبية، ويتفق معه علي وروبرت (Ali & Camp,1995) بأن بحوث الإدارة التربوية لا تثري المعرفة العربية ، لكونها تعتمد بشكل كبير على ترجمة النظريات والممارسات الغربية دون مراعاة مدى مناسبتها للثقافة العربية، وهذا ما أشارت إليه دراسة الدهشان (٢٠١٤م، ص ٥٠) بأن البحوث والرسائل العلمية ليست إلا استعادة لبحوث أجنبية أو تطبيق لأدوات بحث غربية على عينات عربية، مما جعل أهميتها متدنية لافتقارها للأصالة والإبداع.

رابعا: مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها:

يصعب تحديد مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها، وذلك لكون الإدارة التربوية علم حديث ومتداخل التخصصات، فهي تشترك مع الإدارة العامة وإدارة الأعمال وإدارة الصناعة في عناصر ومفاهيم يمكن تطبيقها بصفة عامة في كل ميادين الإدارة، إلا أن الإدارة التربوية لها بعض الخصائص التي تتميز بها من حيث الأهداف وطبيعة العمل (مرسي، ٢٠١٠م، ص٢٣)، كما أن للعديد من العلوم أثر كبير في دعم الإدارة التربوية مثل علم النفس من خلال المساعدة في فهم وتفسير سلوك الأفراد وسبل التعامل معهم، وكذلك

علم الاجتماع من خلال مساعدة في سبل التعامل مع الجماعات التنظيمية والوظيفية المحددة بأطر ومفاهيم اجتماعية، إضافة إلى علم الاقتصاد الذي يساعده في أساليب الإفادة الأمثل من الموارد البشرية والمادية، وسبل تعزيز الموارد، وعلم القانون من خلال إعداد ووضع الأنظمة واللوائح اللازمة لتنظيم الإدارة التربوية (عبدالحليم، ٢٠١٠م، ص ٢١).

ولاشك أن ذلك ساعد في تطور الإدارة التربوية، إلا أنه جعلها علم متشعب الاتجاهات والموضوعات، ولذا نجد عبود (١٩٩٥م، ص٢٣٧) يشير إلى أن الحديث عن الإدارة التربوية يشبه الحديث عن قضية متشعبة ومعقدة، يتعذر الإلمام بكل جوانبها، ومما يصعب حصر مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها أن الحديث عن الإدارة التربوية يمكن أن ينصب على إدارة التعليم لأنواع التعليم المختلفة كالتعليم العام والتعليم العالي وميادينها المختلفة، إضافة إلى الأنواع الأخرى من المؤسسات التعليمية، أو ما يحكمها من أنظمة ولوائح تنظم العمل الإداري، كما يمكن أن يتجه إلى الحديث عن إدارة التعليم كمهنة، أو الاهتمام بحركة البحوث التربوية في تخصص الإدارة التربوية.

ومما يؤكد ذلك أن الدراسات التي تناول توجهات البحث في الإدارة التربوية اختلفت كثيرا في تحديد المجالات الرئيسة للإدارة التربوية، حيث صنف ميكلوس (Miklos,1992) المجالات في الإشراف الإداري، والإطار الإداري، والتحليل التنظيمي، والعلاقة بين الفرد والمنظمة، والتغيير التربوي والتنظيمي، وصناعة القرار، وتطوير السياسات وتنفيذها. بينما حددها لانبيرغ (Lunenburg,2003) في قانون التعليم، والشؤون المالية، والتحصيل الطلابي، والمشاركة المجتمعية، والإرشاد الطلابي، والتعليم عن بعد، والتنمية المهنية وتطوير المعلم، وبرامج إعداد القيادات التربوية، والقيادات في

التربية الخاصة، بينما صنف ميرفي وفريسانغا وستوري (Murphy & Vriesenga & storey,2007) المجالات إلى النظريات التنظيمية، وأعمال الإدارة المدرسية، والإصلاح المدرسي، والتقنيات التعليمية، والعرق والجنس، وشؤون العاملين، والقانون، والاقتصاد والتمويل، ومهام القيادات التربوية، والفلسفات والقيم، وعلم النفس، بينما حدد هلينغر وتشن (Hallinger & Chen,2014) الموضوعات في القيادة المدرسية، وأثر التغيير والتحسين، والسياقات الثقافية، والقيادة في التعليم العالي، والسلوك التنظيمي، والحوكمة، واتخاذ القرار، وتنمية الموارد البشرية، والقيادات العليا ومساعديهم، واقتصاديات التعليم، والعلاقات العامة والتسويق، والعدالة الاجتماعية، والجوانب النفسية، وتقنية المعلومات والاتصالات، وأولياء الأمور والمجتمع، والفكر الإداري ونظرياته.

أما في الدراسات العربية نجد أن الحياصات (٢٠٠٨م) حددها في ثمانية مجالات كالآتي: الإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والتدريب، والتعليم الجامعي، والمعلمون، والمجتمع المحلي، والتخطيط التربوي، ونظم المعلومات، بينما صنفها المديهيم (١٤٣٣هـ) إلى سبعة عشر مجالا، هي: الإدارة المدرسية، والإدارة التعليمية، والإدارة الجامعية، والتخطيط التربوي، والإدارة التربوية المقارنة، واقتصاديات التعليم، والقيادة التربوية، والإشراف التربوي، والنظريات الإدارية التربوية، والإدارة التربوية في الإسلام، والسياسات التعليمية، والنظم التعليمية، والسلوك التنظيمي، والموارد البشرية، والتخطيط الإستراتيجي، وتصميم البرامج التدريبية وإدارتها، والاتجاهات أو التطبيقات الإدارية الحديثة.

ونظرا لعدم وجود تصنيف واضح لمجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها، اعتمد الباحث في تحديد المجالات والموضوعات على أدبيات الإدارة التربوية

بشكل عام، والدراسات السابقة التي تناولت توجهات بحوث الإدارة التربوية، إضافة إلى مراجعة الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية للتعرف على أبرز المجالات والموضوعات التي تضمنتها، وكذلك مراجعة توصيف مقررات الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية في العديد من الجامعات السعودية، وخلص إلى تحديد (١٢) مجالا رئيسيا يمكن أن تندرج تحتها جميع موضوعات البحث في الإدارة التربوية، هي: مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة، مجال الإدارة التعليمية، مجال الإدارة الجامعية، مجال الإدارة المدرسية، مجال إدارة الموارد البشرية ، مجال الإشراف التربوي، مجال اقتصاديات التعليم، مجال التخطيط التربوي، مجال التطبيقات الإدارية، مجال السلوك التنظيمي، مجال القيادة التربوية، مجال الفكر الإداري، وحدد في كل مجال من المجالات السابقة مجموعة من الموضوعات التي تندرج تحت المجال، وتم تحكيم هذا التصنيف الذي أدرج ضمن أداة الدراسة من قبل مجموعة من أساتذة الإدارة التربوية.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الأدب التربوي تبين ندرة الدراسات العربية التي تناولت مراجعة وتحليل توجهات البحوث والرسائل العلمية المجازة في تخصص الإدارة التربوية، حيث ركز بعضها على البحوث المنشورة في المجلات العلمية، أو على مجال من مجالات الإدارة التربوية.

ومنها دراسة العولقي (١٤١٠م) التي هدفت إلى تحليل رسائل الماجستير التي تناولت قضايا التوجيه والإشراف التربوي المجازة من كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض خلال الفترة (١٤٠٢- ١٤٠٩هـ)، واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها قلة الرسائل المجازة التي تناولت قضايا التوجيه والإشراف التربوي التي تمثلت في

سبع رسائل فقط، ست منها أجيزت من قسم التربية "تخصص الإدارة المدرسية والإشراف التربوي"، بينما أجيزت الأخيرة من قسم علم النفس، وقد كانت خمس من تلك الرسائل ذات علاقة بتعليم البنات، ورسالتان تناولت تعليم البنين، وواحدة تناولت كلا الجنسين، وقد استخدمت جميع الرسائل أساليب مسحية وصفية من خلال أداة الاستبانة، ماعدا الرسالة المجازة من قسم علم النفس استخدمت اختبارات مقننة، وقد اتضح أن هناك قصور واضح في إجراءات وخطوات البحث في معظم الدراسات السبع.

بينما هدفت دراسة عطاري (٢٠٠٤م/أ) إلى تحليل أدبيات الإشراف التربوي المنشورة في اثنتي عشر مجلة تربوية محكمة منذ عام ١٩٨٤م، ومقارنة ذلك بالبحوث المنشورة في مجلة المناهج والإشراف الأمريكية منذ عام ١٩٨٥م، واستخدم المنهج البيبليومتري، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها وجود كم متواضع من الدراسات العربية (٢٩) دراسة توزعت في (١٢) مجلة عربية، مقابل (٤٩) دراسة أجنبية في مجلة واحدة هي مجلة المناهج والإشراف الأمريكية، وأن غالبية تلك الدراسات من إسهام الأكاديميين، ومن الذكور أكثر من الإناث، وأن السائد في الدراسات العربية هو المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وأسلوب التحليل الكمي، بينما تنوعت مناهج البحث وأدوات جمع المعلومات وأساليب التحليل في المجلة الأمريكية، وأن الدراسات العربية معظمها استطلاع لآراء عن مهام وأدوار ومهارات المشرفين ومعوقات الإشراف وغياب الحس النقدي، بينما اهتمت الدراسات المنشورة في المجلة الأمريكية بتطوير النماذج الإشرافية والبحث عن منظورات فكرية لها.

أما دراسة جبران وعطاري (٢٠٠٦م) فقد هدفت إلى تحليل بحوث الإدارة التربوية المنشورة في تسع عشرة مجلة تربوية عربية محكمة، ومقارنته بالبحوث

المنشورة في مجلة الإدارة التربوية الأمريكية (Educational Administration Quarterly) خلال الفترة (١٩٨٤- ٢٠٠٤م)، من أجل التعرف على مدى تلبية النتاج العربي للمعايير الواجب توفرها لتطوير أي حقل معرفي بحيث يكون له تأثير نظري وعملي، واستخدم الباحثان المنهج التحليلي والمنهج المقارن، وأسفرت الدراسة على العديد من النتائج من أهمها تواضع الإنتاج العربي الذي تمثل في (٧٠) دراسة مقابل (٤٩٢) دراسة أجنبية في المجلة الأمريكية خلال الفترة المحددة، وإلى وجود فجوة كبيرة بين الأكاديميين والممارسين لكون معظم الدراسات العربية والأجنبية كانت من إعداد أكاديميين، ومن الذكور أكثر من الإناث، وأن المنهج الوصفي وتطبيق أداء الاستبانة هو السائد في الدراسات العربية، بينما تنوعت المناهج والأدوات في المجلة الأمريكية، وأن معظم الدراسات العربية عبارة عن تقويم لعملية الإدارة التربوية وأداء المديرين، أو تحليل لأدوارهم ومهاراتهم، والكفاءات اللازمة لهم وخصائصهم الشخصية من وجهة نظر المدرسين أو المديرين أنفسهم، أو تحديد المعوقات التي تقف في طريق الإدارة ، بينما ركزت الدراسات في المجلة الأمريكية على بلورة النماذج الإدارية أو المساهمة في تطويرها، وفيما يختفي الحس النقدي من الدراسات العربية نجد اهتماما ملحوظا بالنقد في المجلة الأمريكية، وخلص الباحثان إلى أن البحث العربي في الإدارة التربوية يفتقر إلى خط فكري يوجه بحوث الباحثين، حيث أن جل بحوثهم في قضايا مبعثرة لا يربطها رابط مما يقلل من شأن المجال ويحبط صانع القرار.

وقد هدفت دراسة الحياصات (٢٠٠٨م) إلى التعرف على درجة توفر معايير النتاجات المعرفية في الرسائل الجامعية تخصص الإدارة التربوية، ودرجة أهميتها للقطاع التعليمي وتوظيفها فيه، وذلك من خلال تحليل محتوى (١٠٢) رسالة ماجستير ودكتوراه أجيزت من قسم الإدارة التربوية بجامعة

اليرموك خلال الفترة مابين (١٩٩٥- ٢٠٠٦م) للتعرف على درجة توفر معايير النتاجات المعرفية في ثمانية مجالات، هي: الإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والتدريب، والتعليم الجامعي، والمعلمون، والمجتمع المحلي، والتخطيط التربوي، ونظم المعلومات، وللتعرف على درجة أهمية تلك المعايير استخدمت الباحثة أداة الاستبانة التي طبقتها على عينة من الأكاديميين والقادة التربويين والمعلمين من حملة الماجستير فأعلى، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المعايير توافرت في الرسائل بدرجة قليلة ومتوسطة في المجالات الثمانية، وكانت درجة تقدير أهمية المعايير للقطاع التعليمي عالية، بينما كانت درجة تقدير توظيف المعايير في القطاع التعليمي متوسطة.

وهدفت دراسة المديهيم (١٤٣٣هـ) إلى التعرف على خصائص بحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي خلال الفترة (١٤٢٠- ١٤٣٢هـ)، واستخدم منهج تحليل المحتوى من خلال تحليل (١٧) رسالة دكتوراه و(١٤٥) رسالة وبحث ماجستير، وقد أسفرت الدراسة على العديد من النتائج من أهمها أن معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، ، وقد كانت أكثر المجالات التي تركزت في الدراسات مجال الإدارة المدرسية ثم الإدارة الجامعية ثم الاتجاهات أو التطبيقات الإدارية الحديثة، بينما كانت أقل المجالات مجال النظم التعليمية ونظريات الإدارة التربوية والإدارة التربوية المقارنة، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية لتقصي وتحديد اتجاهات بحوث الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية، واستخدام مداخل أخرى لتصنيف مجالات البحوث في الإدارة التربوية.

أما الدراسات الأجنبية فقد تناولت توجهات الرسائل العلمية أو البحوث المنشورة في المجلات العلمية، وإن كان التركيز في معظمها على التعرف على تأثيرها على تطور الفكر في الإدارة التربوية.

حيث هدفت دراسة ميكلوس (Miklos,1992) إلى التعرف على توجهات رسائل الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية المجازة من جامعة ألبرت (University of Alberta) بكندا خلال الفترة (١٩٥٨- ١٩٩١م)، وذلك من خلال تحليل محتوى (٣٣٠) رسالة ، وقد خلصت الدراسة إلى أن معظم الرسائل هدفت إلى الوصف ودراسة العلاقة بين المتغيرات بشكل عام من خلال التعرف على الممارسات الحالية، وقد حدد المجالات التي تناولتها الرسائل في المجالات الآتية: الإشراف الإداري، الإطار الإداري، التحليل التنظيمي، العلاقة بين الفرد والمنظمة، التغيير التربوي والتنظيمي، صناعة القرار، تطوير السياسات وتنفيذها.

بينما هدفت دراسة لاننبيرغ (Lunenburg,2003) إلى التعرف على تطور الفكر في الإدارة التربوية من خلال مراجعة البحوث المنشورة في بعض مجلات الإدارة التربوية، وذلك في ضوء أربع مراحل لتطور الفكر الإداري، هي: الاتجاه التقليدي في الإدارة، الاتجاه نحو العلاقات الإنسانية في الإدارة، مرحلة السلوك التنظيمي، وأخيرا مرحلة مابعد السلوك التنظيمي، وقد خلصت الدراسة إلى وضع جدول يلخص أبرز موضوعات الإدارة التربوية في ظل تطور مراحل الفكر الإداري، وإبراز الموضوعات التي تناولتها البحوث في السنوات الأخيرة، ومنها : قانون التعليم، الشؤون المالية، التحصيل الطلابي، المشاركة المجتمعية، الإرشاد الطلابي، التعليم عن بعد، التنمية المهنية للمعلم، إعداد القيادات التربوية، القيادات في التربية الخاصة.

أما دراسة رونالد وهلينغر (Ronald & Hallinger,2005) فقد هدفت إلى مراجعة بحوث الإدارة والقيادة التربوية المنشورة خلال الفترة (١٩٩٠-٢٠٠٤م) في الولايات المتحدة الأمريكية، للتعرف على التطورات والتغييرات المعرفية والعلمية في التخصص، وقد استخدما المنهج الوثائقي لتحليل البحوث المنشورة، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج منها تزايد البحوث وتنوعها من حيث المفاهيم والأساليب البحثية، إلا أنه ما يزال هناك فجوة بينها وبين الممارسات في الميدان، كما أشارت إلى أن هناك نقص في الدراسات التجريبية لصعوبة تطبيقه في الإدارة التربوية، ولابد من تدريب الباحثين عليه وعلى المناهج الحديثة لإجراء البحوث في المستقبل.

وقد هدفت دراسة ميرفي وفريسانغا وستوري (Murphy & Vriesenga & storey,2007) إلى تحليل البحوث المنشورة في مجلة الإدارة التربوية الربع سنوية (EAQ) الأمريكية خلال الفترة (١٩٧٩- ٢٠٠٣م)، وذلك من خلال تحليل محتوى (٥٧٠) بحثا، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها أن نسبة (٥٢٪) من الدراسات كانت تطبيقية، وأن أعلى المناهج البحثية استخداما هو المنهج النوعي بنسبة (٥٠,٩٪)، وجاء ترتيب المجالات التي تم تناولها وفقا للآتي: النظريات التنظيمية، أعمال الإدارة المدرسية، الإصلاح المدرسي، التقنيات التعليمية، العرق والجنس، شؤون العاملين، القانون، الاقتصاد والتمويل، مهام القيادات التربوية، الفلسفات والقيم، علم النفس.

أما دراسة هلينغر (Hallinger,2011) فقد هدفت إلى مراجعة توجهات رسائل الدكتوراه التي أنجزت خلال الثلاثين سنة الماضية في تخصص القيادة التربوية، وذلك من خلال تحليل (١٣٠) رسالة دكتوراه أجيزت من (٨٥) جامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بمجال القيادة التربوية كان عاليا لدى الباحثين والممارسين، وأن هناك تحسن في

منهجية البحث، إلا أن الموضوعات المطروقة كانت عامة وغير كافية للإسهام في التراكم المعرفي للمجال، وهذا ما عززه تبني الاستشهادات من البحوث السابقة وعدم وجود إضافة من قبل الباحثين.

كما هدفت دراسة هلينغر وتشن (Hallinger & Chen,2014) لمراجعة بحوث الإدارة والقيادة التربوية المنشورة خلال الفترة (١٩٩٥- ٢٠١٢م)، وقد استخدما المنهج الوصفي الكمي من خلال تحليل (٤٧٨) بحثا منشورا في ثمانية مجلات دولية متخصصة في الإدارة التربوية، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج منها أهمها أن البحوث في آسيا لا تزال في مرحلة مبكرة نسبيا بالرغم من النمو في السنوات الأخيرة، وأن معظم الإنتاج كان من شرق القارة بنسبة (٤٩٪) ، بينما كانت نسبة إنتاج غرب القارة (٣٤٪)، وأن المنهج النوعي كان المنهج الأكثر استخداما قبل عام ٢٠٠٦م، حيث شاع بعدها استخدام المنهج الوصفي الكمي بشكل حاد، وقد جاء ترتيب الموضوعات التي تناولتها البحوث وفقا للآتي: القيادة المدرسية، أثر التغيير والتحسين، السياقات الثقافية، القيادة في التعليم العالي، السلوك التنظيمي، الحوكمة، تنمية الموارد البشرية، القيادات العليا، الصف الثاني في القيادات، الأخلاق والقيم والعدالة الاجتماعية، تقنية المعلومات والاتصالات، اتخاذ القرار، الجوانب النظرية، الجانب النفسي مثل الرضا والصراع والدوافع، أولياء الأمور والمجتمع، اقتصاديات التعليم، التسويق والعلاقات العامة.

بينما هدفت دراسة سيرو ولي وهلينغر (Szeto & Lee & Hallinger,2015) إلى تحديد توجهات البحوث التي تناولت الإدارة والقيادة التربوية في هونغ هونغ خلال الفترة (١٩٩٥- ٢٠١٤م)، المنشورة في ثمان مجلات دولية متخصصة في الإدارة التربوية، وذلك من خلال تحليل محتوى (١٦١) بحثا منشورا، وكان من أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن

البحوث تركزت في أربعة مجالات رئيسة هي: تنمية المهارات القيادية، والقيادة من أجل التعلم، والتغيير التنظيمي، ومستويات التركيز في الأداء، كما سلط الضوء على الجهود المبذولة في إصلاح النظام التعليمي وإعادة الهياكل الإدارية في ضوء النماذج العالمية المعترف بها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة الاهتمام بتحليل محتوى الإنتاج العلمي في تخصص الإدارة التربوية، للتعرف على توجهاته المنهجية والموضوعية، من خلال تحليل توجهات البحوث والرسائل العلمية، والبحوث المنشورة في المجلات العلمية.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف العام الذي يتمثل في التعرف على توجهات البحوث والرسائل العلمية خلال فترة معينة، كدراسة العولقي (١٤١٠م)، والمديهيم (١٤٣٣هـ)، وميكلوس (Miklos,1992)، وهلينغر (Hallinger,2011)، إضافة إلى الاتفاق مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهجية العلمية لأسلوب تحليل المحتوى للتعرف على توجهات البحوث والرسائل العلمية.

بينما تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات التي تناولت توجهات البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، كدارسة العولقي (١٤١٠م) التي اقتصرت على رسائل الماجستير التي تناولت التوجيه والإشراف التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وكذلك دراسة المديهيم (١٤٣٣هـ) التي ركزت على التوجهات المنهجية بشكل أكبر، بينما اقتصرت في التوجهات الموضوعية على المجالات الرئيسة، أما دراسة ميكلوس (Miklos,1992) فقد اقتصرت على رسائل الدكتوراه في جامعة ألبرت بكندا،

بينما تناولت دراسة هلينغر (Hallinger,2011) رسائل الدكتوراه في تخصص القيادة التربوية.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العديد من الجوانب، منها:

- أن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية، وذلك من خلال تحديد المجالات الرئيسة، وتوضيح الموضوعات في كل مجال، بينما معظم الدراسات السابقة التي تناولت التوجهات الموضوعية اقتصرت على المجالات الرئيسة في التخصص، أو اقتصرت على التوجهات المنهجية مثل التعرف على منهج الدراسة وأدواتها، أو عينة الدراسة، أو الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- أن الدراسة الحالية شملت البحوث والرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه) في الجامعات السعودية، بينما معظم الدراسات السابقة اقتصرت على جامعة، أو قسم علمي، أو على درجة علمية واحدة، أو اقتصرت على تحليل البحوث المنشورة في المجلات العلمية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مجالات وموضوعات البحث في الإدارة التربوية، وفي اختيار المنهج العلمي المناسب، والتعرف على المنهجية العلمية لتطبيق أسلوب تحليل المحتوى، والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل واستخلاص النتائج.

وتتميز الدراسة الحالية بأنها قدمت صورة شاملة عن واقع الإنتاج العلمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية، كما يميزها أيضا أنها الدراسة الأضخم من حيث البحوث والرسائل العلمية التي تناولتها، وأنها الدراسة الأعلى في الفترة الزمنية المستهدفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

طبقت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، والذي يتم تطبيقه من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لوحدة التحليل المختارة، لتحقيق أغراض مختلفة، مثل الوصف الكمي للظاهرة المدروسة، والمقارنة للتعرف على مدى تكرار ظاهرة معينة بظاهرة أخرى، والتقويم لإصدار حكم معين حول قضية معينة (العساف، ١٤٢٧هـ، ص ص ٢٣٥- ٢٣٧)، وهذا ما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث والرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه) المجازة من أقسام الإدارة التربوية بجامعات المملكة العربية السعودية خلال الفترة (١٣٩٧- ١٤٣٦هـ).

ونظرا لكون معظم الجامعات السعودية حديثة في تقديم برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية، واقتصارها على تقديم برامج الماجستير فقط، اختار الباحث عينة عمدية تمثل الجامعات السعودية من خلال اختيار جميع البحوث والرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه) المجازة في تخصص الإدارة التربوية من قسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية بجامعة أم القرى.

وقد تم اختيار الجامعات الثلاث لكونها من أقدم الجامعات التي قدمت برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية لدرجتي الماجستير

والدكتوراه، ولها خبرة طويلة في تقديم تلك البرامج مما أتاح لها إجازة مجموعة كبيرة من البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية.

وقد قام الباحث بجهود متعددة لحصر البحوث والرسائل العلمية المجازة في تخصص الإدارة التربوية من تلك الجامعات، منها:

١- التواصل المباشر والهاتفي مع الأقسام العلمية في تلك الجامعات، للحصول على معلومات عن البحوث والرسائل المجازة منها.

٢- دارسة وتحليل أدلة البحوث والرسائل العلمية المطبوعة في تلك الجامعات، الصادرة من عمادات الدراسات العليا أو الكليات أو الأقسام العلمية.

٣- زيارة العديد من المكتبات في مدينة الرياض للاطلاع على البحوث والرسائل المودعة فيها، كمكتبة الملك فهد الوطنية، والمكتبة المركزية بجامعة الملك سعود، والمكتبة المركزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومكتبة الملك عبدالعزيز العامة، ، ومكتبة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤- البحث في المواقع الإلكترونية لتلك الجامعات، وقد شملت مواقع عمادات الدراسات العليا والكليات والأقسام العلمية، إضافة إلى الفهارس الآلية في المكتبات الجامعية.

ومن خلال تلك الجهود استطاع الباحث حصر (١٧٧٩) بحثا ورسالة في تخصص الإدارة التربوية أجيزت من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ).

أداة الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث استمارة تحليل المحتوى لتحليل البحوث والرسائل العلمية، وقد اتبع في تصميمها الخطوات العلمية لأسلوب تحليل المحتوى

(طعيمة، ٢٠٠٤م، ص ص ١٢٩- ١٤١)،(العساف، ١٤٢٧هـ، ص ص ٢٣٨- ٢٤٢)، وفقا للآتي:

أولا: تحديد فئات التحليل:

قام الباحث بتحديد فئات التحليل من خلال تحديد العناصر الرئيسة التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة، وقد تم تحديد فئات التحليل خصائص البحوث والرسائل العلمية، وأنواع التعليم وميادينه المستهدفة، والتوجهات الموضوعية التي تضمنت المجالات الرئيسة وموضوعات كل مجال.

ثانيا: تحديد وحدات التحليل:

تم اختيار الموضوع كوحدة للتحليل، لكون الوحدة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يشير طعيمة (٢٠٠٤م، ص ٣٢١) إلى أن الموضوع يعد من أهم وحدات تحليل المحتوى.

ثالثا: تصميم أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، وقد تكونت من ثلاثة أقسام:

أ) خصائص البحوث والرسائل العلمية، وشملت: عنوان البحث أو الرسالة، اسم الباحث، الجامعة، الدرجة العلمية، جنس الباحث، نوع البحث، عام إجازة البحث أو الرسالة.

ب) نوع التعليم والميدان المستهدف، وفقا للتوزيع الآتي:

١- التعليم العام: ويشمل الميادين الآتية: وزارة التعليم، إدارات التعليم، الإشراف ومكاتب التعليم، إدارات التدريب التربوي، رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، جميع مراحل التعليم العام، التعليم العام الأهلي، مدارس تحفيظ القرآن الكريم،

المعاهد العلمية، برامج التربية الخاصة، تعليم الكبار، بحوث تاريخية، بحوث نظرية

٢- التعليم العالي: ويشمل الميادين الآتية: الجامعات الحكومية، الجامعات الأهلية، كليات التربية والمعلمين، الابتعاث.

٣- أنوع أخرى: وتشمل الميادين الآتية: التعليم الفني والتقني، التعليم الصحي، التعليم العسكري، مؤسسات تدريبية متنوعة، بحوث نظرية.

ج) التوجهات الموضوعية، وشملت المجالات الرئيسة في تخصص الإدارة التربوية البالغة (١٢) مجالا، والموضوعات المحددة في كل مجال، التي بلغ مجموعها (١٤١) موضوعا، وقد كانت المجالات الرئيسة وفقا للآتي: الاتجاهات الإدارية الحديثة، الإدارة التعليمية، الإدارة الجامعية، الإدارة المدرسية، إدارة الموارد البشرية ، الإشراف التربوي، اقتصاديات التعليم، التخطيط التربوي، التطبيقات الإدارية، السلوك التنظيمي، الفكر الإداري، القيادة التربوية.

رابعا: التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة:

بعد تصميم بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية تم عرضها على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية، للتعرف على مقترحاتهم وآرائهم في بطاقة تحليل المحتوى ومدى مناسبة تقسيم المجالات الرئيسة وموضوعات كل مجال من المجالات، وبناء على ما أبداه بعض المحكمين من آراء ومقترحات تم إجراء التعديلات الضرورية.

وللتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بإعادة تحليل (٣٠) رسالة من عينة الدراسة بعد مضي أربعة أسابيع من التحليل الأول، لحساب الثبات دون تأثير عامل الزمن (Intra-Rater Reliability)، وتم استخراج معاملات الثبات من خلال قسمة البنود المتفق عليها على المجموع الكلي للبنود، وقد تراوحت

معاملات الثبات في جميع الأقسام بين (٠,٩٦- ٠,٩٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

خطوات التحليل وأساليب المعالجة الإحصائية:

بعد أن أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية، صمم الباحث برنامج حاسوبي باستخدام برنامج أكسيس (Access) يتضمن جميع بيانات بطاقة تحليل المحتوى، وقام بإدخال جميع البيانات والمعلومات التي تتوفر في البرنامج الحاسوبي أولا بأول، مما مكن الباحث بعد الجهود المبذولة – التي تم توضيحها في عينة الدراسة – أن تتوفر لديه قاعدة بيانات تضمنت جميع البيانات اللازمة عن (١٧٧٩) بحثا ورسالة أجيزت في تخصص الإدارة التربوية، إضافة إلى عنوان البحث أو الرسالة، واسم الباحث، والمشرف العلمي.

وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى البحوث والرسائل العلمية للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد حرص الباحث في تحليل التوجهات الموضوعية على جانبين:

١- أن بعض البحوث والرسائل قد تتناول أكثر من موضوع من موضوعات الإدارة التربوية بناء على طبيعة المشكلة وأسئلتها، مما جعله يدرجها في أكثر من مجال وموضوع.

٢- توضيح الجامعة التي أجازت البحث أو الرسالة ونوع التعليم المستهدف، وذلك من أجل تسليط الضوء على التوجهات الموضوعية في كل جامعة ، الأمر الذي يتوقع أن يفيد الأقسام العلمية في إعداد الخرائط البحثية المستقبلية، ويفيد طلاب الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية في اختيار موضوعاتهم المستقبلية.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما خصائص البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، من حيث: الدرجة العلمية، الجامعة المانحة للدرجة، الدرجة العلمية، جنس الباحث، نوع البحث، التوزيع الزمني للبحوث والرسائل العلمية؟

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحليل خصائص البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، وذلك عن النحو الآتي:

أولا: الدرجة العلمية:

جدول رقم (١): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة ٪
ماجستير	١٥٣٧	٨٦,٤
دكتوراه	٢٤٢	١٣,٦
المجموع	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن مجموع البحوث والرسائل العلمية بلغ (١٧٧٩) بحثا ورسالة، وقد جاءت بحوث ورسائل الماجستير بنسبة عالية بلغت (٨٦,٤٪)، وذلك بالمقارنة برسائل الدكتوراه التي كانت نسبتها (١٣,٦٪)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية لكون مرحلة الماجستير مرحلة سابقة لمرحلة الدكتوراه، وأن معظم الوظائف في مؤسسات التعليم العام لا تتطلب درجة أعلى من الماجستير مما يجعل منسوبيها يكتفون بدرجة الماجستير، إضافة إلى قلة أعداد المقبولين في برامج الدكتوراه لمحدودية المقاعد ولوجود شرط التفرغ التام للدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المديهيم

(١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى نسبة بحوث ورسائل الماجستير كانت (٨٥,٨٪)، بينما كانت نسبة رسائل الدكتوراه (١٤,٢٪).

ثانيا: الجامعة المانحة للدرجة:

جدول رقم (٢): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب الجامعة المانحة للدرجة

الجامعة	ماجستير		دكتوراه		المجموع	
	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
الملك سعود	٢٥٨	١٦,٧٩	٨٤	٣٤,٧١	٣٤٢	١٩,٢٢
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٤٢	٣٥,٢٦	٥٧	٢٣,٥٥	٥٩٩	٣٣,٦٧
أم القرى	٧٣٧	٤٧,٩٥	١٠١	٤١,٧٤	٨٣٨	٤٧,١١
المجموع	١٥٣٧	١٠٠	٢٤٢	١٠٠	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى للبحوث والرسائل العلمية أجيزت من جامعة أم القرى بنسبة بلغت (٤٧,١١٪)، تليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة (٣٣,٦٧٪)، ثم جامعة الملك سعود بنسبة (١٩,٢٢)، وقد تعود هذه النتيجة إلى توسع جامعة أم القرى في برامج الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية خلال السنوات الماضية، إضافة إلى أن وجود جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة واحدة وهي مدينة الرياض يجعل الملتحقين ببرامج الدراسات العليا يتوزعون على الجامعتين.

وقد كانت جامعة أم القرى أعلى الجامعات في إجازة بحوث ورسائل الماجستير بنسبة (٤٧,٩٥)، تليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٣٥,٢٦٪)، وأخيرا جامعة الملك سعود بنسبة (١٦,٧٩٪)، وقد يعود انخفاض نسبة بحوث ورسائل الماجستير في جامعة الملك سعود إلى تطبيقها لنظام الماجستير بالمقررات الذي بدأ تطبيقه في العام الجامعي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ).

بينما في رسائل الدكتوراه كانت جامعة القرى في المقدمة بنسبة (٤١,٧٤٪)، ثم جامعة الملك سعود بنسبة (٣٤,٧١٪)، وأخيرا جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة (٢٣,٥٥)، الأمر الذي يوضح توسع جامعة أم القرى في القبول في برامج الدكتوراه بالمقارنة بغيرها.

ثالثا: جنس الباحث:

جدول رقم (٣): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب جنس الباحث

الجنس	ماجستير		دكتوراه		المجموع	
	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
ذكر	٨٨٢	٥٧,٣٨	١٥٦	٦٤,٤٦	١٠٣٨	٥٨,٣٥
أنثى	٦٥٥	٤٢,٦٢	٨٦	٣٥,٥٤	٧٤١	٤١,٦٥
المجموع	١٥٣٧	١٠٠	٢٤٢	١٠٠	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل العلمية التي أعدها الذكور كانت أعلى من الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (٥٨,٣٥٪)، مقابل (٤١,٦٥٪) للإناث، كما كانت نسبة الذكور أعلى في درجتي الماجستير والدكتوراه، حيث بلغت نسبتهم في الدكتوراه (٦٤,٤٦٪) وفي الماجستير (٥٧,٣٨٪)، بينما كانت نسبة الإناث في الدكتوراه (٣٥,٥٤٪) وفي الماجستير نسبة (٤٢,٦٢٪)، وعلى الرغم من انخفاض نسبة الإناث إلا أنها تعد نسبة جيدة إذا أخذنا في الاعتبار الظروف الاجتماعية للمرأة التي يصعب معها الانتقال إلى مكان الجامعات في مكة والرياض لمواصلة الدراسات العليا،

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جبران وعطاري (٢٠٠٦م) التي توصلت إلى أن نسبة الذكور أعلى من الإناث في إعداد البحوث المنشورة في المجلات العلمية، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المديهيم (١٤٣٣هـ) التي كشفت بأن نسبة الإناث كانت أعلى من الذكور في درجة الماجستير، بينما كان الذكور أعلى من الإناث في درجة الدكتوراه.

رابعا: نوع البحث:

جدول رقم (٤): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب نوع البحث

النوع	ماجستير		دكتوراه		المجموع	
	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
نظري	٤٥	٢,٩٢	٥	٢,٠٦	٥٠	٢,٨١
ميداني	١٤٩٢	٩٧,٠٧	٢٣٧	٩٧,٩	١٧٢٩	٩٧,١٩
المجموع	١٥٣٧	١٠٠	٢٤٢	١٠٠	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معظم البحوث والرسائل العلمية كانت دراسات ميدانية بنسبة (٩٧,١٩٪)، بينما بلغت نسبة البحوث النظرية (٢,٨١٪)، وقد تعود هذه النسبة المنخفضة للبحوث النظرية إلى ما ذكرته العديد من الدراسات بأن بحوث الإدارة التربوية في العالم العربي تركز على جانب واحد من الإدارة يتمثل في العمليات والممارسات الإدارية، بينما يتم إهمال الجوانب الأخرى وخاصة النماذج الفكرية والنظريات الإدارية التي تعد العامل الرئيس في جميع التطورات في الإدارة التربوية(عطاري، ٢٠٠٤م/أ)، (جبران وعطاري، ٢٠٠٦م)، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات الأجنبية بأن البحوث ركزت على الممارسات الحالية في الميدان وشيوع المنهج الوصفي الكمي (Miklos,1992)، (Murphy & Vriesenga & storey,2007)، (Hallinger & Chen,2014).

خامسا : التوزيع الزمني للبحوث والرسائل :

جدول رقم (٥): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب نوع البحث

العام	ماجستير	دكتوراه	المجموع	النسبة ٪
١٣٩٦هـ	١	٠	١	٠,٠٦
١٣٩٧هـ	١	٠	١	٠,٠٦
١٣٩٨هـ	٦	٠	٦	٠,٣٤
١٣٩٩هـ	٩	٠	٩	٠,٥١
١٤٠٠هـ	١٥	٠	١٥	٠,٨٤
١٤٠١هـ	١٣	١	١٤	٠,٧٩
١٤٠٢هـ	١٤	٠	١٤	٠,٧٩
١٤٠٣هـ	٢٠	٠	٢٠	١,١٢
١٤٠٤هـ	١٨	٠	١٨	١,٠١
١٤٠٥هـ	٢٠	٠	٢٠	١,١٢
١٤٠٦هـ	١٨	١	١٩	١,٠٧
١٤٠٧هـ	١٣	٠	١٣	٠,٧٣
١٤٠٨هـ	٢٠	٠	٢٠	١,١٢
١٤٠٩هـ	٢٨	٠	٢٨	١,٥٧
١٤١٠هـ	١٩	١	٢٠	١,١٢
١٤١١هـ	١١	٠	١١	٠,٦٢
١٤١٢هـ	١٨	٠	١٨	١,٠١
١٤١٣هـ	٢٤	٠	٢٤	١,٣٥
١٤١٤هـ	٢٢	٠	٢٢	١,٢٤
١٤١٥هـ	١٨	٤	٢٢	١,٢٤
١٤١٦ه	١٧	٠	١٧	٠,٩٦
١٤١٧هـ	٢٠	١	٢١	١,١٨
١٤١٨هـ	٢٤	٣	٢٧	١,٥٢
١٤١٩هـ	٢٥	٢	٢٧	١,٥٢
١٤٢٠هـ	٤٣	٣	٤٦	٢,٥٩
١٤٢١هـ	٣٠	٢	٣٢	١,٨٠
١٤٢٢هـ	٢٧	٧	٣٤	١,٩١
١٤٢٣هـ	٢٨	٤	٣٢	١,٨٠
١٤٢٤هـ	٣٤	١٣	٤٧	٢,٦٤
١٤٢٥هـ	٢٧	٨	٣٥	١,٩٧
١٤٢٦هـ	٤٢	١٩	٦١	٣,٤٣
١٤٢٧هـ	٤٥	١١	٥٦	٣,١٥
١٤٢٨هـ	٣٩	١٩	٥٨	٣,٢٦
١٤٢٩هـ	٦٣	١٣	٧٦	٤,٢٧
١٤٣٠هـ	٤٦	١٦	٦٢	٣,٤٩
١٤٣١هـ	٧٦	١٢	٨٨	٤,٩٥
١٤٣٢هـ	٧٥	١٦	٩١	٥,١٢
١٤٣٣هـ	١٦١	٢٣	١٨٤	١٠,٣٤
١٤٣٤هـ	١٨٠	٢٧	٢٠٧	١١,٦٤
١٤٣٥هـ	١٢٢	٢٦	١٤٨	٨,٣٢
١٤٣٦هـ	١٠٥	١٠	١١٥	٦,٤٦
المجموع	١٥٣٧	٢٤٢	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق التوزيع الزمني للبحوث والرسائل العلمية، حيث كان أول بحث ماجستير أجيز في عام ١٣٩٦ه من جامعة أم القرى، بعنوان " الإدارة التعليمية في المرحلة الابتدائية" من إعداد الطالب/ إبراهيم كيفي (جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ، ص ٢٧٣)، بينما أجيزت أول رسالة

دكتوراه في ١٤٠١هـ من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بعنوان "تطور أعداد معلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من عام ١٣٧٣هـ حتى عام ١٣٩٨هـ" للباحث/ سليمان بن عبدالرحمن الحقيل (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٥هـ، ص ٩).

ويبين الجدول ضعف أعداد الرسائل العلمية المجازة حتى عام ١٤١٨هـ، حيث بدأت بعد ذلك بالتزايد نتيجة التغييرات في نظام الدراسة في الماجستير والدكتوراه التي حددتها اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات السعودية، الأمر الذي أتاح الفرصة في استيعاب أعداد أكبر من الطلاب والطالبات في برامج الدراسات العليا، ويدل على ذلك نسبة البحوث والرسائل المجازة بعد التغييرات في نظام الدراسات العليا بلغت في الماجستير (٧٦٪) بينما بلغت في الدكتوراه (٩٥,٤٪).

كما يتضح أيضا تزايد أعداد البحوث والرسائل في السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ، والذي قد يعود إلى زيادة الإقبال على برامج الدراسات العليا نتيجة توجه الجهات التعليمية إلى تفريغ منسوبيها لمواصلة الدراسات العليا، ولزيادة الفرص الوظيفية في القطاعات التعليمية التي تتطلب مؤهلات عليا وبخاصة في الجامعات الناشئة، إضافة إلى التوسع في برامج الموازي المسائي وزيادة عدد الملتحقين به، حيث تحملت الدولة تكاليف الدراسة الخاصة بهم خلال السنوات الأخيرة.

إجابة السؤال الثاني: ما نوع التعليم والميدان التي استهدفتها البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؟

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية للتعرف على أنواع التعليم المستهدفة.

جدول رقم (٦): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب نوع التعليم المستهدف

نوع التعليم	جامعة الملك سعود		جامعة الإمام		جامعة أم القرى		المجموع	النسبة٪
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه		
التعليم العام	٢٢٢	٤١	٣٨٧	٣٢	٥٣٥	٢٨	١٢٤٥	٦٩,٩٨
التعليم العالي	٢٩	٣٦	١٣٧	٢٣	١٤٢	٦٦	٤٣٣	٢٤,٣٤
أنوع أخرى	٧	٧	١٨	٢	٦٠	٧	١٠١	٥,٦٨
المجموع	٢٥٨	٨٤	٥٤٢	٥٧	٧٣٧	١٠١	١٧٧٩	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى من البحوث والرسائل العلمية استهدفت التعليم العام بنسبة (٦٩,٨٩٪)، يليه التعليم العالي بنسبة (٢٤,٣٤)، بينما استهدفت (٥,٦٨٪) أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم التقني والفني والصحي والعسكري، وقد يعود ارتفاع نسبة البحوث والرسائل التي استهدفت التعليم العام إلى تعدد ميادين التعليم العام واتساعها بالمقارنة بأنواع التعليم الأخرى، إضافة إلى أن معظم الدارسين من منسوبي التعليم العام مما يجعلهم يهتمون بمشكلاته وإجراء الدراسات في مجال عملهم.

ولتوضيح الميادين التي استهدفتها البحوث والرسائل العلمية في كل نوع من أنواع التعليم تم حساب التكرارات للتعرف على الميدان المستهدف في كل نوع، وذلك وفقا للآتي:

أولا : التعليم العام :

جدول رقم (٧) : التكرارات والنسب المئوية العلمية حسب الميدان المستهدف في التعليم العام

الميدان	جامعة الملك سعود		جامعة الإمام		جامعة أم القرى		المجموع	النسبة٪
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه		
وزارة التعليم	٢	٢	١٥	٤	١٢	١	٣٦	٢,٨٩
إدارات التعليم	١١	٣	١٦	٦	٣٤	٩	٧٩	٦,٣٥
الإشراف ومكاتب التعليم	٢٦	٤	٥٢	٣	٢٤	١	١١٠	٨,٨٤
إدارات التدريب التربوي	٤	١	٨	١	٨	١	٢٣	١,٨٥
رياض الأطفال	٧	٠	١٣	١	١٣	٠	٣٤	٢,٧٣
المرحلة الابتدائية	٣٣	٠	٤١	١	٦٤	٠	١٣٩	١١,١٦
المرحلة المتوسطة	١٨	٠	٢٣	٠	٣٦	٠	٧٧	٦,١٨
المرحلة الثانوية	٤٧	٥	١٠٤	٩	١٦٩	٨	٣٤٢	٢٧,٤٧
جميع مراحل التعليم العام	٥٧	٢٤	٥٦	٣	١٣٣	٦	٢٧٩	٢٢,٤١
مدارس تحفيظ القرآن الكريم	١	٠	٣	٠	١	٠	٥	٠,٤٠
المعاهد العلمية	٠	٠	١١	٣	٠	٠	١٤	١,١٢
برامج التربية الخاصة	٩	٠	١٩	١	١٣	٠	٤٢	٣,٣٧
تعليم الكبار	٢	٠		٠	٥	٠	٧	٠,٥٦
التعليم العام الأهلي	٥	١	٢٤	٠	١٢	٢	٤٤	٣,٥٣
بحوث تاريخية	٠	٠	١	٠	٣	٠	٤	٠,٣٢
بحوث نظرية	٠	١	١	٠	٨	٠	١٠	٠,٨٠
المجموع	٢٢٢	٤١	٣٨٧	٣٢	٥٣٥	٢٨	١٢٤٥	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل العلمية التي تناولت التعليم العام توزعت على الجهات المشرفة على التعليم العام ومراحله والتعليم الأهلي، إضافة إلى بعض المؤسسات والبرامج المتخصصة، والبحوث النظرية والتاريخية.

وقد جاء ترتيب الميادين المستهدفة وفقا للآتي : المرحلة الثانوية (٢٤,٤٧٪)، جميع مراحل التعليم العام (٢٢,٤١٪)، المرحلة الابتدائية (١١,١٦٪)، الإشراف ومكاتب التعليم (٨,٨٤٪)، إدارة التعليم

(٦,٣٥٪)، المرحلة المتوسطة (٦,١٨٪)، التعليم العام الأهلي (٣,٥٣٪)، برامج التربية الخاصة (٣,٣٧٪)، وزارة التعليم (٢,٨٩٪) ، رياض الأطفال (٢,٧٣٪) ، إدارة التدريب التربوي (١,٨٥٪)، المعاهد العلمية (١,١٢٪)، بحوث نظرية (٠,٨٠٪)، تعليم الكبار (٠,٥٦٪)، مدارس تحفيظ القرآن الكريم (٠,٤٠٪) ، بحوث تاريخية (٠,٣٢٪).

وقد يعود ارتفاع نسب البحوث والرسائل التي استهدفت المرحلة الثانوية إلى تتابع التجديدات في بنية التعليم الثانوي، وتوسع أوجه النشاط الإداري فيها بالمقارنة بالمراحل الأخرى، وهذا النتيجة تتفق مع دراسة المديهيم (١٤٣٣هـ) التي توصلت إلى المرحلة الثانوية كانت أعلى المراحل الدراسية استهدافا بنسبة (٤٥,١٪).

ثانيا: التعليم العالي:

جدول رقم (٨): التكرارات والنسب المئوية العلمية حسب الميدان المستهدف في التعليم العالي

الميدان	جامعة الملك سعود		جامعة الإمام		جامعة أم القرى		المجموع	النسبة٪
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه		
الجامعات الحكومية	٢٣	٣٤	١٢٧	١٩	١٢٤	٥٩	٣٨٦	٨٩,١٥
الجامعات الأهلية	٢	٢	٦	٣	٧	٤	٢٤	٥,٥٤
كليات التربية والمعلمين	٤	٠	٣	١	١٠	٣	٢١	٤,٨٥
الابتعاث	٠	٠	١	٠	١	٠	٢	٠,٤٦
المجموع	٢٩	٣٦	١٣٧	٢٣	١٤٢	٦٦	٤٣٣	١٠٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل العلمية التي تناولت التعليم العالي بلغت (٤٣٣) بحثا ورسالة، وقد جاء ترتيب الميادين المستهدفة وفقا للآتي: الجامعات الحكومية (٨٩,١٥٪)، الجامعات الأهلية (٥,٥٤٪)، كليات التربية والمعلمين (٤,٨٥٪)، الابتعاث (٠,٤٦٪)، وقد يعود ارتفاع نسب البحوث والرسائل التي استهدفت الجامعات الحكومية بشكل كبير إلى

أنها من أبرز ميادين التعليم العالي، إضافة إلى توسع وظائفها وأنشطتها وبرامجها، إضافة إلى تعدد الجامعات الحكومية وانتشارها بالمقارنة بمحدودية الجامعات الأهلية وتأخر افتتاحها.

ثالثا: أنواع التعليم الأخرى:

جدول رقم (٩): التكرارات والنسب المئوية العلمية حسب الميدان المستهدف في أنوع التعليم الأخرى

الميدان	جامعة الملك سعود		جامعة الإمام		جامعة أم القرى		المجموع	النسبة٪
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه		
التعليم الفني والتقني	٥	٤	١٣	١	١٤	١	٣٨	٣٧,٦٢
التعليم الطبي	١	٢	٠	١	٤	٠	٨	٧,٩٢
التعليم العسكري	٠	٠	١	٠	١٦	٢	١٩	١٨,٨١
مؤسسات تدريبية	٠	١	٢	٠	٧	١	١١	١٠,٨٩
بحوث نظرية	١	٠	٢	٠	١٩	٣	٢٥	٢٤,٧٥
المجموع	٧	٧	١٨	٢	٦٠	٧	١٠١	١٠٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل العلمية التي تناولت أنواع التعليم الأخرى بلغت (١٠١) بحثا ورسالة، وقد جاء ترتيب الميادين المستهدفة وفقا للآتي: التعليم الفني والتقني (٣٧,٦٢)، البحوث النظرية (٢٤,٧٥)، التعليم العسكري (١٨,٨١٪)، مؤسسات تدريبية (١٠,٨٩)، التعليم الصحي (٧,٩٢٪)، وقد يعود ارتفاع نسبة البحوث والرسائل التي استهدفت التعليم الفني والتقني إلى كونها من أبرز أنواع التعليم الذي يحظى باهتمام في جميع دول العالم، وحاجة المملكة العربية السعودية إلى تطوير هذا النوع من التعليم.

إجابة السؤال الثالث: ما التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية؟

للإجابة على السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على واقع تناول موضوعات البحوث والرسائل العلمية للمجالات الرئيسة، كما يتضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (١٠): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل العلمية حسب المجالات التي تناولتها

المجال	جامعة الملك سعود		جامعة الإمام		جامعة أم القرى		المجموع	النسبة٪	الترتيب
	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه			
الاتجاهات الإدارية الحديثة	١٨	٣٠	١٨٣	١٧	١٧٩	٣٦	٤٦٣	١٨,٨١	١
الإدارة التعليمية	٧٣	١٨	١١٢	٢٠	٢٠٢	١٨	٤٤٣	١٧,٩٩	٢
إدارة الموارد البشرية	٧٠	١٤	٩٨	١١	١٤٦	٢١	٣٦٠	١٤,٦٢	٣
السلوك التنظيمي	٢٩	٧	٧٥	١	١١٥	١٨	٢٤٥	٩,٩٥	٤
التطبيقات الإدارية	٢٤	٢	٤٥	٢	٨٤	١٠	١٦٧	٦,٧٨	٥
القيادة التربوية	٢٥	٣	٥٧	٢	٥٦	٩	١٥٢	٦,١٧	٦
التخطيط التربوي	٩	١٢	٣٨	١٢	٦٣	١٦	١٥٠	٦,٠٩	٧
الإدارة المدرسية	٣٠	٢	٣٣	١	٥٦	٣	١٢٥	٥,٠٨	٨
اقتصاديات التعليم	٢١	١٤	٩	٧	٤٨	٢٠	١١٩	٤,٨٣	٩
الإشراف التربوي	٣٧	٣	٣٤	١	٢٥	١	١٠١	٤,١	١٠
الإدارة الجامعية	٧	١٠	٢٤	٦	٣٧	١٤	٩٨	٣,٩٨	١١
الفكر الإداري التربوي	١	٠	٥	٠	٢٨	٥	٣٩	١,٥٨	١٢
المجموع	٣٤٤	١١٥	٧١٣	٨٠	١٠٣٩	١٧١	٢٤٦٢	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل العلمية تناولت (٢٤٦٢) موضوعا توزعت على (١٢) مجالا، مما يدل أن العديد من البحوث والرسائل تناولت أكثر من موضوع لكون عدد البحوث والرسائل في مجتمع الدراسة تبلغ (١٧٧٩) بحثا ورسالة.

وقد جاء ترتيب المجالات وفقا للآتي: الاتجاهات الإدارية الحديثة (١٨,٨١٪)، الإدارة التعليمية (١٧,٩٩٪)، إدارة الموارد البشرية (١٤,٦٢٪)، السلوك التنظيمي (٩,٩٥٪)، التطبيقات الإدارية (٦,٧٨٪)،

القيادة التربوية (٦,١٧٪)، التخطيط التربوي (٦,٠٩٪)، الإدارة المدرسية (٥,٠٨٪)، اقتصاديات التعليم (٤,٨٣٪)، الإشراف التربوي (٤,١٪)، الإدارة الجامعية (٣,٩٨٪)، الفكر الإداري التربوي (١,٥٨٪)

ويرى الباحث أن حصول مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة على المرتبة الأولى قد يعود لاتساع موضوعاته بشكل عام، إضافة إلى حداثتها والتي تعد أهم معايير اختيار موضوعات البحوث والرسائل العلمية، ويعزز ذلك أن الكثير من رسائل الدكتوراه تناول موضوعات هذا المجال، كما أن حصول مجال الإدارة التعليمية على المرتبة الثانية قد يعود لكثرة موضوعاته التي تشترك فيها جميع أنواع التعليم كالأنظمة واللوائح والقبول والإرشاد الطلابي والنشاط الطلابي، إضافة إلى تعدد المشكلات الإدارية أو التي تواجه العاملين أو الطلاب، وكذلك حصول مجال إدارة الموارد البشرية على المرتبة الثالثة قد يعود لتنوع وتعدد وظائف إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التربوية، كما أن حصول مجال الفكر الإداري التربوي على المرتبة الأخيرة يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية بأن تركيز البحوث على الجوانب العملية والممارسات الميدانية.

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج الدراسات السابقة، وذلك لاختلاف المجالات التي حددتها تلك الدراسات بناء على طبيعة أهدفها ، كدراسة المديهيم (١٤٣٣هـ) ودراسة لاننبيرغ (Lunenburg,2003)، ودراسة ميرفي وفريسانغا وستوري (Murphy & Vriesenga & storey,2007) ودراسة هلينغر وتشن (Hallinger & Chen,2014).

ولتوضيح الموضوعات التي تناولتها البحوث والرسائل العلمية في كل مجال من المجالات، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لموضوعات كل مجال، وذلك وفقا للآتي:

أولا : مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة :

جدول رقم (١١): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة %	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	إدارة الجودة الشاملة	٧	٣	٠	١٩	١١	٢	٢١	٢٢	٤	٨٩	١٩,٢	١
٢	الإدارة الإبداعية	٣	٠	١	٢١	٤	١	٢٠	٣	٠	٥٣	١١,٤	٢
٣	الإدارة الإلكترونية	٢	١	٠	١٨	٥	١	٨	٤	١	٤٠	٨,٦	٣
٤	نظم المعلومات وتطبيقات الحاسب	٤	٢	٠	٩	٠	١	١٤	٩	٠	٣٩	٨,٤	٤
٥	إدارة المعرفة	١	٣	٠	١٠	٦	٠	٧	٦	١	٣٤	٧,٣	٥
٦	إدارة التغيير	١	٠	٠	٩	٥	٠	١١	٥	١	٣٢	٦,٩	٦
٧	إدارة الوقت	٢	٠	٠	٥	٣	١	١٣	٣	٢	٢٩	٦,٣	٧
٨	إدارة الأزمات	٢	١	٠	٦	٣	٠	٨	٢	٢	٢٤	٥,٢	٨
٩	إدارة الصراع	٢	٠	٠	٧	١	٠	٩	١	١	٢١	٤,٥	٩
١٠	التمكين الإداري	٠	٠	٠	٧	٣	٠	٥	١	٠	١٦	٣,٥	١٠
١١	الإدارة الذاتية	٢	٠	٠	٩	٠	٠	٤	٠	١	١٦	٣,٥	١٠
١٢	الإدارة الاستراتيجية	٠	١	٠	٣	٤	٠	٢	١	٠	١١	٢,٤	١٢
١٣	الهندرة	١	١	٠	٣	٠	٠	٢	٣	٠	١٠	٢,٢	١٣
١٤	التطوير التنظيمي	٢	٠	٠	٢	٢	١	١	١	١	١٠	٢,٢	١٣
١٥	المنظمة المتعلمة	٠	٠	١	٢	٣	٠	٠	٢	٠	٨	١,٧	١٥
١٦	الإدارة بالشفافية	٠	١	٠	٢	١	٠	١	٣	٠	٨	١,٧	١٥
١٧	إدارة التميز	٠	٠	٠	٣	٢	٠	١	١	٠	٧	١,٥	١٧
١٨	المساءلة والمحاسبية	٣	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٥	١,١	١٨
١٩	الإدارة بالأهداف	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٣	٠	٥	١,١	١٨
٢٠	إدارة الأداء	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٢	٠,٤	٢٠
٢١	إدارة المواهب	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٢	٠,٤	٢٠
٢٢	الحوكمة	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٢	٠,٤	٢٠
	المجموع	٣٢	١٤	٢	١٣٨	٥٥	٧	١٢٨	٧٣	١٤	٤٦٣	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة بلغت (٤٦٣)، منها (٢٩٨) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(١٤٢) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (٢٣) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (٢٢) موضوعا في مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: إدارة الجودة الشاملة (١٩,٢٪)، الإدارة الإبداعية (١١,٤٪)، الإدارة الإلكترونية (٨,٦٪)، نظم المعلومات وتطبيقات الحاسب (٨,٤٪)، إدارة المعرفة (٧,٣٪)، إدارة التغيير (٦,٩٪)، إدارة الوقت (٦,٣٪)، إدارة الأزمات (٥,٢٪)، إدارة الصراع (٤,٥٪)، التمكين الإداري (٣,٥٪)، الإدارة الذاتية (٣,٥٪)، الإدارة الاستراتيجية (٢,٤٪)، الهندرة (٢,٢٪) (٢,٢٪)، التطوير التنظيمي (١,٧٪)، المنظمة المتعلمة (١,٧٪)، الإدارة بالشفافية (١,٧٪)، إدارة التميز (١,٧٪)، المساءلة والمحاسبية(١,٧٪)، الإدارة بالأهداف (١,٧٪)، إدارة الأداء (١,٧٪)، إدارة المواهب(١,٧٪)، الحوكمة (١,٧٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع "إدارة الجودة الشاملة" على المرتبة الأولى يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات من اتسام البحوث والرسائل العلمية بالمحاكاة وشيوع النمطية والتكرار الواضح في الموضوعات المطروقة، وبخاصة أن الموضوع حظي بالاهتمام الكبير في الإدارة التربوية خلال السنوات الأخيرة، أما حصول موضوع "الحوكمة" على المرتبة الأخيرة قد يعود لحداثة تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

ثانيا : مجال الإدارة التعليمية :

جدول رقم (١٢): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإدارة التعليمية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	التوجيه والإرشاد الطلابي	١٣	١	٠	١٩	٢	٠	٣٦	٤	٠	٧٥	١٦,٩	١
٢	المشكلات الإدارية	١٦	٢	٠	١٦	٢	١	٢٢	٦	١	٦٦	١٤,٩	٢
٣	النشاط الطلابي	٧	١	٠	١٣	٥	٠	٢٠	٣	٠	٤٩	١١,١	٣
٤	إدارة التربية الخاصة	١١	٠	٠	١٥	٣	٠	١٣	٠	٠	٤٢	٩,٥	٤
٥	التقويم والاعتماد	٢	١	١	٥	١٠	٠	٣	١٣	٠	٣٥	٧,٩	٥
٦	تطوير الإدارة التعليمية	٤	٣	١	٢	٢	٠	١٣	٩	٠	٣٤	٧,٧	٦
٧	تحليل النظم التعليمية	٣	٠	٠	٣	٠	٠	١٦	٢	٢	٢٦	٥,٩	٧
٨	مشكلات العاملين	٤	٠	٠	٧	٤	١	٣	٣	١	٢٣	٥,٢	٨
٩	القبول والتسجيل	٠	٥	٠	١	٢	٠	٤	٩	٠	٢١	٤,٧	٩
١٠	المشكلات الطلابية	٠	٢	٠	٠	٩	٠	٣	٤	٠	١٨	٤,١	١٠
١١	الأهداف التعليمية	٥	٠	١	٠	٠	٠	٨	٠	٠	١٤	٣,٢	١١
١٢	تاريخ التعليم في المملكة	٣	٠	٠	٢	٠	٠	٤	٠	٠	٩	٢,٠	١٢
١٣	الإعلام التربوي	١	١	٠	١	٠	٠	٤	٠	١	٨	١,٨	١٣
١٤	الأنظمة واللوائح	٢	٠	٠	١	٠	٠	٥	٠	٠	٨	١,٨	١٣
١٥	الخدمات الطلابية	٠	٠	٠	٠	٢	٠	١	٤	٠	٧	١,٦	١٥
١٦	سياسة التعليم في المملكة	١	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٢	١	٦	١,٤	١٦
١٧	البحث التربوي	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠,٥	١٧
	المجموع	٧٢	١٦	٣	٨٧	٤٣	٢	١٥٥	٥٩	٦	٤٤٣	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإدارة التعليمية بلغت (٤٤٣)، منها (٣١٤) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(١١٨) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (١١) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١٧) موضوعا في مجال الإدارة التعليمية، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: التوجيه والإرشاد الطلابي (١٦,٩٪)، المشكلات الإدارية (١٤,٩٪)، النشاط الطلابي (١١,١٪)، إدارة التربية الخاصة (٩,٥٪)، التقويم والاعتماد (٧,٩٪)، تطوير الإدارة التعليمية (٧,٧٪)، تحليل النظم التعليمية (٥,٩٪)، مشكلات العاملين (٥,٢٪)، القبول والتسجيل (٤,٧٪)، المشكلات الطلابية (٤,١٪)، الأهداف التعليمية (٣,٢٪)، تاريخ التعليم في المملكة، (٢٪)، الإعلام التربوي (١,٨٪)، الأنظمة واللوائح (١,٨٪)، الخدمات الطلابية (١,٦٪)، سياسة التعليم في المملكة (١,٤٪)، البحث التربوي (٠,٥٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع "التوجيه والإرشاد الطلابي" على المرتبة الأولى قد يعود إلى تنوع مجالاته وبرامجه التربوية والتعليمية والمهنية والنفسية والاجتماعية، إضافة إلى التكرار الواضح في تناول برامج الإرشاد الوقائي مثل تعزيز الانتماء الوطني والأمن الفكري لمواجهة التطرف والغلو، أما حصول موضوع "البحث التربوي" على المرتبة الأخيرة قد يعود لضعف مظاهر البحث التربوي في وزارة التعليم.

ثالثا: مجال إدارة الموارد البشرية:

جدول رقم (١٣): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال إدارة الموارد البشرية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	التنمية المهنية	١٣	٢	٠	١٦	٣	١	١٨	٨	٠	٦١	١٦,٩	١
٢	الاحتياجات التدريبية	٩	٠	٠	٢١	٧	٠	١٣	٥	٣	٥٨	١٦,١	٢
٣	تقويم البرامج التدريبية	٦	٣	٠	٦	٥	٠	١٠	٥	٨	٤٣	١١,٩	٣

٤	كفايات الموارد البشرية	٥	١	٠	١٩	٢	٠	١٢	١	١	٤١	١١,٤	٤
٥	توصيف وتحليل الوظائف	١٤	٠	٠	٥	٠	٠	٨	٧	٠	٣٤	٩,٤	٥
٦	تقويم الأداء الوظيفي	١١	١	٠	٢	٠	٠	٨	٢		٢٤	٦,٧	٦
٧	تخطيط الموارد البشرية		٤	٠	١	٢	١	٢	٨	٤	٢٢	٦,١	٧
٨	إدارة البرامج التدريبية	٢	٠	٠	٥	٠	٣	٦		٣	١٩	٥,٣	٨
٩	الاختيار والتعيين والاستقطاب	٥	٠	٠	١	١	٠	٨	١		١٦	٤,٤	٩
١٠	إعداد وتأهيل الموارد البشرية	١	٠	٠	١	٠	٠	٥	٢	٣	١٢	٣,٣	١٠
١١	تخطيط وتصميم البرامج التدريبية	٣	٠	٠	٢	٠	٠	٢	١	١	٩	٢,٥	١١
١٢	الأخلاقيات المهنية للعاملين في التعليم	٠	١	٠	٢	٠	٠	٣	٢	٠	٨	٢,٢	١٢
١٣	تنظيم وإدارة الموارد البشرية	١	١	٠	٢	١	٠	١	٢	٠	٨	٢,٢	١٢
١٤	التدوير الوظيفي	١	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٠	٣	٠,٨	١٤
١٥	التدريب عن بعد	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٢	٠,٦	١٥
	المجموع	٧١	١٣	٠	٨٣	٢١	٥	٩٩	٤٤	٢٤	٣٦٠	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال إدارة الموارد البشرية بلغت (٣٦٠)، منها (٢٥٣) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(٧٨) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (٢٩) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١٥) موضوعا في مجال إدارة الموارد البشرية، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: التنمية المهنية (١٦,٩٪)، الاحتياجات التدريبية (١٦,١٪)، تقويم البرامج التدريبية (١١,٩٪)، كفايات الموارد البشرية (١١,٤٪)، توصيف وتحليل الوظائف "المهام والواجبات" (٩,٤٪)، تقويم الأداء الوظيفي (٦,٧٪)، تخطيط الموارد البشرية (٦,١٪)، إدارة البرامج التدريبية (٥,٣٪)، الاختيار والتعيين والاستقطاب (٤,٤٪)، إعداد وتأهيل الموارد البشرية (٣,٣٪)، تخطيط

وتصميم البرامج التدريبية (٢,٥٪)، الأخلاقيات المهنية للعاملين في التعليم (٢,٢٪)، تنظيم وإدارة الموارد البشرية (٢,٢٪)، التدوير الوظيفي (٠,٨٪)، التدريب عن بعد (٠,٦٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع (التنمية المهنية) على المرتبة الأولى قد يعود لتنوع الوظائف التي يشغلها العاملين في المؤسسات التعليمية وتعددها، أما حصول موضوع (التدريب عن بعد) على المرتبة الأخيرة قد يعود إلى عدم شيوعه كموضوع بحثي مما يجعل الطلبة يعزفون عن تناوله.

رابعا: مجال السلوك التنظيمي:

جدول رقم (١٤): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال السلوك التنظيمي

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	الرضا الوظيفي	٧	٢	٠	١٣	٢	٠	١٦	٥	٢	٤٧	١٩,٢	١
٢	المناخ التنظيمي	٤	٢	١	٦	٠	١	١٢	٣	١	٣٠	١٢,٢	٢
٣	العلاقات الإنسانية	٢	٠	٠	١٠	١	٠	١١	١	٤	٢٩	١١,٨	٣
٤	الحوافز	٢	٠	٠	٣	١	٠	١١	٢	١	٢٠	٨,٢	٤
٥	ضغوط العمل	٢	٠	٠	٧	١	٠	٣	٤	٠	١٧	٦,٩	٥
٦	الالتزام التنظيمي	١	٠	٠	٤	١	٠	٩	١	٠	١٦	٦,٥	٦
٧	الثقافة التنظيمية	٠	٢	٠	٤	٣	٠	٤	٢	١	١٦	٦,٥	٦
٨	الروح المعنوية	٠	٢	٠	٠	١	١	٧	١	٠	١٢	٤,٩	٨
٩	العزوف عن العمل	٢	٠	٠	٤	٠	٠	٣	٠	٠	٩	٣,٧	٩
١٠	الولاء التنظيمي	٠	١	٠	٢	١	٠	٣	١	٠	٨	٣,٣	١٠
١١	الثقة التنظيمية	٠	٠	٠	١	١	٠	٣	٢	٠	٧	٢,٩	١١
١٢	العدالة التنظيمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦	١	٠	٧	٢,٩	١١
١٣	الدافعية	١	٠	٠	٣	٠	٠	٢	٠	٠	٦	٢,٤	١٣
١٤	المواطنة التنظيمية	٠	١	٠	١	٠	٠	٤	٠	٠	٦	٢,٤	١٣

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١٥	التسرب الوظيفي	١	٠	٠	٢	٠	٠	١	٠	٠	٤	١,٦	١٥
١٦	الغياب عن العمل	١	٠	٠	١	٠	٠	٢	٠	٠	٤	١,٦	١٥
١٧	الأمن الوظيفي	١	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٠	٣	١,٢	١٧
١٨	الهياكل التنظيمية	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٢	٠,٨	١٨
١٩	التنظيم غير الرسمي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠,٤	١٩
٢٠	الإنهاك الوظيفي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠,٤	١٩
	المجموع	٢٥	١٠	١	٦٢	١٢	٢	١٠٠	٢٤	٩	٢٤٥	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات في مجال السلوك التنظيمي بلغت (٢٤٥)، منها (١٨٧) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(٤٦) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (١٢) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (٢٠) موضوعا في مجال السلوك التنظيمي، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: الرضا الوظيفي (١٩,٢٪)، المناخ التنظيمي (١٢,٢٪)، العلاقات الإنسانية (١١,٨٪)، الحوافز (٨,٢٪)، ضغوط العمل (٦,٩٪)، الالتزام التنظيمي (٦,٥٪)، الثقافة التنظيمية (٦,٥٪)، الروح المعنوية (٤,٩٪)، العزوف عن العمل (٣,٧٪)، الولاء التنظيمي(٣,٣٪)، الثقة التنظيمية (٢,٩٪)، العدالة التنظيمية (٢,٩٪)، الدافعية (٢,٤٪)، المواطنة التنظيمية (٢,٤٪)، التسرب الوظيفي (١,٦٪)، الغياب عن العمل (١,٦٪)، الأمن الوظيفي (١,٢٪)، الهياكل التنظيمية (٠,٨٪)، التنظيم غير الرسمي (٠,٤٪)، الإنهاك الوظيفي (٠,٤٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع "الرضا الوظيفي" على المرتبة الأولى قد يعود إلى أن تناوله يتم في ضوء علاقته بمتغير أخر، الأمر الذي سهل المحاكاة لتعدد المتغيرات وتنوعها، أما حصول موضوع "الإنهاك الوظيفي" على المرتبة الأخيرة قد يعود لضعف شيوع تلك المشكلة في الميدان التربوي، حيث كشفت الدراسة التي تناولته إلى ضعف وجوده.

خامسا : مجال التطبيقات الإدارية :

جدول رقم (١٥): التكرارات والنسب المئوية للرسائل والبحوث التي تناولت موضوعات مجال التطبيقات الإدارية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة %	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	اتخاذ القرارات	٣	٠	٠	١١	٣	٠	٢٣	٦	٣	٤٩	٢٩,٣	١
٢	الاتصال الإداري	٥	٤	٠	٨	٦	٠	١٦	٤	٠	٤٣	٢٥,٧	٢
٣	الصلاحيات	٦	٠	٠	٥	٠	١	٧	٠	٠	١٩	١١,٤	٣
٤	التنظيم الإداري	٠	٠	١	١	٠	٠	١١	١	٠	١٤	٨,٤	٤
٥	إدارة الاجتماعات	٢	٠	٠	١	٢	٠	٣	٠	٠	٨	٤,٨	٥
٦	التفويض	٢	٠	٠	٣	٠	٠	٣	٠	٠	٨	٤,٨	٥
٧	التنسيق الإداري	٣	٠	٠	٢	٠	٠	٢	١	٠	٨	٤,٨	٥
٨	السلطة	٠	٠	٠	١	٠	٠	٧	٠	٠	٨	٤,٨	٥
٩	بناء وإدارة فرق العمل	٠	٠	٠	٢	١	٠	٣	١	٠	٧	٤,٢	٩
١٠	المتابعة والرقابة الإدارية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	١	٠	٣	١,٨	١٠
	المجموع	٢١	٤	١	٣٤	١٢	١	٧٧	١٤	٣	١٦٧	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات في مجال التطبيقات الإدارية بلغت (١٦٧)، منها (١٣٢) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(٣٠) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (٥) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١٠) موضوعات في مجـال التطبيقـات الإداريـة، وجـاء ترتيـب الموضـوعات وفقـا للآتـي: اتخاذ القرارات (٢٩,٣٪)، الاتصال الإداري (٢٥,٧٪)، الـصلاحيات (١١,٤٪)، التنظـيم الإداري (٨,٤٪)، إدارة الاجتماعـات (٤,٨٪)، التفـويض (٤,٨)، التنـسيق الإداري (٤,٨٪)، الـسلطة، (٤,٨٪)، بنـاء وإدارة فـرق العمـل (٤,٢٪)، المتابعة والرقابة الإدارية (١,٨٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " اتخاذ القرارات" على المرتبة الأولى قد يعود لتركيزه على مشاركة العـاملين في اتخاذ القـرارات، والـتي تـبرز كمـشكلة يعايشها الكثير من الباحثين والباحثات بحكـم عملـهم في الميدان التربـوي، أمـا حـصول موضـوع " المتابعـة والرقابـة الإداريـة" علـى المرتبـة الأخـيرة قـد يعـود لشيوع وظيفة التقويم كبديل لهما.

سادسا: مجال القيادة التربوية:

جدول رقم (١٦): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال القيادة التربوية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	أنماط القيادة	١٠	١	٠	١٥	١	١	٢٠	١	٠	٤٩	٣٢,٢	١
٢	السلوك القيادي	٦	١	٢	٥	٣	٣	١٤	١	١	٣٦	٢٣,٧	٢
٣	المهارات القيادية	٣	٠	٠	٤	٦	٠	٩	٣	٠	٢٥	١٦,٤	٣
٤	القيادة التحويلية	١	٢	٠	١٢	٢	٠	٣	٣	٠	٢٣	١٥,١	٤
٥	القيادة التشاركية	١	٠	٠	١	٢	٠	٢	٠	٠	٦	٣,٩	٥
٦	القيادة الإبداعية	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢	١	٥	٣,٣	٦
٧	نظريات القيادة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣	٠	٠	٣	٢,٠	٧
٨	القيادة الموقفية	٠	٠	٠	١	١	٠	٠	٠	٠	٢	١,٣	٨
٩	القيادة الإجرائية	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠,٧	٩

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١٠	القيادة الموزعة	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠,٧	٩
١١	قيادة التغيير	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠,٧	٩
	المجموع	٢٢	٤	٢	٤٠	١٥	٤	٥٣	١٠	٢	١٥٢	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال القيادة التربوية بلغت (١٥٢)، منها (١١٥) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(٢٩) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزعت موضوعات (٨) في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١١) موضوعات في مجال القيادة التربوية، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: أنماط القيادة (٣٢,٢٪)، السلوك القيادي (٢٣,٧٪)، المهارات القيادية (١٦,٤٪)، القيادة التحويلية (١٥,١٪)، القيادة التشاركية (٣,٩٪)، القيادة الإبداعية (٣,٣٪)، نظريات القيادة (٢٪)، القيادة الموقفية (١,٣٪)، القيادة الإجرائية (٠,٧٪)، القيادة الموزعة (٠,٧٪)، قيادة التغيير (٠,٧٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " أنماط القيادة" على المرتبة الأولى قد يعود لارتباطه وتأثيره في جميع جوانب العملية الإدارية، مما نوع في تناوله للتعرف على علاقته بمتغير أخر، أو أثره على متغير أخر، أما حصول موضوع "قيادة التغيير" على المرتبة الأخيرة قد يعود لتناول التغيير في المؤسسات التعليمية من خلال موضوع "إدارة التغيير" الذي جاء على المرتبة السادسة في مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة.

سابعا : مجال التخطيط التربوي :

جدول رقم (١٧): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال التخطيط التربوي

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	خطط التنمية والتعليم في المملكة	٢	٢	٢	١	٤	٠	١٢	١٢	٥	٤٠	٢٦,٧	١
٢	التخطيط الاستراتيجي	٣	٣	١	١١	٥	٠	٤	٢	١	٣٠	٢٠,٠	٢
٣	تصميم وإعداد الخطط التربوية	١	٠	٠	٣	١	٠	١١	٤	٠	٢٠	١٣,٣	٣
٤	التحديات المستقبلية للتعليم	٠	٢	٠	٣	١	٠	٤	٨	٠	١٨	١٢,٠	٤
٥	التخطيط المدرسي	١	٠	٠	٧	٠	٠	٧	٠	٠	١٥	١٠,٠	٥
٦	الكفايات التخطيطية	٢	٠	٠	٧	٠	٠	١	٠	٠	١٠	٦,٧	٦
٧	معوقات التخطيط التربوي	٠	٠	٠	٦	١	٠	٢	١	٠	١٠	٦,٧	٦
٨	التخطيط التعليمي	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٠	١	٣	٢,٠	٨
٩	مناهج التخطيط التربوي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	١	٣	٢,٠	٨
١٠	الخريطة التربوية	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠,٧	١٠
	المجموع	١٠	٨	٣	٣٨	١٢	٠	٤٤	٢٧	٨	١٥٠	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال التخطيط التربوي بلغت (١٥٠)، منها (٩٢) تناول الموضوعات في التعليم العام، و(٤٧) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزع (١١) موضوعا على أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١٠) موضوعا في مجال التخطيط التربوي، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: خطط التنمية والتعليم في المملكة (٢٦,٧٪)، التخطيط الاستراتيجي (٢٠٪)، تصميم وإعداد الخطط التربوية (١٣,٣٪)، التحديات المستقبلية للتعليم (١٢٪)،

التخطـيط المدرسـي (١٠٪)، الكفايـات التخطيطيـة (٦,٧٪)، معوقـات التخطيط التربـوي (٦,٧٪)، التخطـيط التعليمـي (٢٪)، مناهج التخطيط التربوي (٢٪)، الخريطة التربوية (٠,٧٪).

ويرى الباحث أن حصول موضـوع "خطـط التنمية والتعليم في المملكة " على المرتبة الأولى يعود لارتباط خطط التعليم بخطط التنمية، مما يجعل تناول الموضوع يتنوع باختلاف الخطط التعليمية وتجدد خطط التنمية ومتطلباتها التي تصدر كل خمس سنوات، أما حصول موضوع "الخريطة التربوية " على المرتبة الأخيرة لكون الموضوع يحتاج إلى معلومات وبيانات قد يصعب الحصول عليها من الجهات المعنية.

ثامنا: مجال الإدارة المدرسية :

جدول رقم (١٨): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإدارة المدرسية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	كفايات مدير المدرسة	٢	٠	٠	١٤	٠	٠	٧	٠	٠	٢٣	١٨,٤	١
٢	أدوار ومهام الإدارة المدرسية	١٢	٠	٠	٢	٠	٠	٥	٠	٠	١٩	١٥,٢	٢
٣	المباني والمرافق والتجهيزات	٧	٠	٠	٣	٠	٠	٩	٠	٠	١٩	١٥,٢	٢
٤	الشراكة المجتمعية	١	٠	٠	٧	٠	٠	٧	٠	٠	١٥	١٢,٠	٤
٥	إدارة الصف	٥	٠	٠	١	٠	٠	٨	٠	٠	١٤	١١,٢	٥
٦	الصحة المدرسية	١	٠	٠	٢	٠	٠	٧	٠	٠	١٠	٨,٠	٦
٧	اختيار المديرين والوكلاء	٣	٠	٠	١	٠	٠	٥	٠	٠	٩	٧,٢	٧
٨	مدرسة المستقبل	٠	٠	٠	٤	٠	٠	٤	٠	٠	٨	٦,٤	٨
٩	الأمن والسلامة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤	٠	٠	٤	٣,٢	٩
١٠	المكتبة المدرسية	١	٠	٠	٠	٠	٠	٣	٠	٠	٤	٣,٢	٩
	المجموع	٣٢	٠	٠	٣٤	٠	٠	٥٩	٠	٠	١٢٥	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولـت موضـوعات مجال الإدارة المدرسية بلغت (١٢٥) تناول الموضوعات في مؤسسات التعليم العام.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١٠) موضوعات في مجال الإدارة المدرسية، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: كفايات مدير المدرسة (١٨,٤٪)، أدوار ومهام الإدارة المدرسية (١٥,٢٪)، المباني والمرافق والتجهيزات (١٥,٢٪)، الشراكة المجتمعية (١٢٪)، إدارة الصف (١١,٢٪)، الصحة المدرسية (٨٪)، اختيار المديرين والوكلاء (٧,٢٪)، مدرسة المستقبل (٦,٤٪)، الأمن والسلامة (٣,٢٪)، المكتبة المدرسية (٣,٢٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " كفايات مدير المدرسة" على المرتبة الأولى قد يعود لوجود تنوع في الكفايات اللازمة لمدير المدرسة مثل الكفايات الإدارية والمهنية والتخطيطية والقيادية، إضافة إلى تناوله في مراحل التعليم العام المختلفة، أما حصول موضوع "المكتبة المدرسية" على المرتبة الأخيرة قد يعود لكون من الموضوعات القديمة وبخاصة أنه تم تحويل المكتبات المدرسية إلى مراكز لمصادر التعلم.

تاسعا: مجال اقتصاديات التعليم:

جدول رقم (١٩): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال اقتصاديات التعليم

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة %	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	الكفاءة الداخلية والخارجية	٢	٢	٠	٥	٤	١	٩	٦	٤	٣٣	٢٧,٧	١
٢	تمويل التعليم	٦	٨	٠	٣	٠	٠	٥	٦	١	٢٩	٢٤,٤	٢
٣	عوائد التربية والتعليم	١	١	٠	٠	٠	٠	٥	٩	٣	١٩	١٦,٠	٣
٤	الإنفاق والكلفة	٣	٠	٠	١	٠	٠	١١	٢	٠	١٧	١٤,٣	٤
٥	الرسوب والتسرب	٨	١	١	٠	١	١	٥	٠	٠	١٧	١٤,٣	٤
٦	التسويق	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٤	٣,٤	٦
	المجموع	٢٠	١٤	١	٩	٥	٢	٣٥	٢٥	٨	١١٩	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال اقتصاديات التعليم بلغت (١١٩)، منها (٦٤) تناول الموضوعات في

التعليم العام، و(٤٤) تناول الموضوعات في التعليم العالي، بينما توزع (١١) موضوعا على أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (٦) موضوعات في مجال اقتصاديات التعليم، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: الكفاءة الداخلية والخارجية (٢٧,٧٪)، تمويل التعليم (٢٤,٤٪)، عوائد التربية والتعليم (١٦٪)، الإنفاق والكلفة (١٤,٣٪)، الرسوب والتسرب (١٤,٣٪)، التسويق (٣,٤٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " الكفاءة الداخلية والخارجية" على المرتبة الأولى قد يعود لتنوع طرق قياس الكفاءة الداخلية والخارجية (الكمية والنوعية)، إضافة إلى تناول الموضوع في جميع أنواع التعليم، أما حصول موضوع " التسويق " على المرتبة الأخيرة قد يعود لكون من الموضوعات الحديثة التي ترتبط بالتعليم العالي، بينما غالبية الباحثين والباحثات من التعليم العام.

عاشرا: مجال الإشراف التربوي :

جدول رقم (٢٠): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإشراف التربوي

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	تقويم الممارسات الإشرافية	١٤	٠	٠	٩	٠	٠	٩	٠	٠	٣٢	٣١,٧	١
٢	مدير المدرسة كمشرف مقيم	٩	٠	٠	٥	٠	٠	٦	٠	٠	٢٠	١٩,٨	٢
٣	كفايات المشرف التربوي	٣	٠	٠	٨	٠	٠	٤	٠	٠	١٥	١٤,٩	٣
٤	معوقات الإشراف التربوي	٥	٠	٠	٩	٠	٠	٠	٠	٠	١٤	١٣,٩	٤
٥	تطوير الإشراف التربوي	٤	٠	٠	١	٠	٠	٤	٠	٠	٩	٨,٩	٥
٦	أدوار ومهام الإشراف التربوي	٣	٠	٠	٣	٠	٠	٢	٠	٠	٨	٧,٩	٦
٧	اختيار المشرف التربوي	٢	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٣	٣,٠	٧
	المجموع	٤٠	٠	٠	٣٥	٠	٠	٢٦	٠	٠	١٠١	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإشراف التربوي بلغت (١٠١) موضوعا في مؤسسات التعليم العام.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (٧) موضوعات في مجال الإشراف التربوي، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: تقويم الممارسات الإشرافية (٣١,٧٪)، مدير المدرسة كمشرف مقيم (١٩,٨٪)، كفايات المشرف التربوي (١٤,٩٪)، معوقات الإشراف التربوي (١٣,٩٪)، تطوير الإشراف التربوي (٨,٩٪)، أدوار ومهام الإشراف التربوي (٧,٩٪)، اختيار المشرف التربوي (٣٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " تقويم الممارسات الإشرافية " على المرتبة الأولى قد يعود إلى تناول الموضوع في مستويات الإشراف المتعددة التي تشمل وزارة التعليم وإدارات التعليم ومكاتبها، إضافة إلى اتساع جوانب الممارسات الإشرافية التي يمكن تناولها، أما حصول موضوع "اختيار المشرف التربوي" على المرتبة الأخيرة قد يعود لوجود الأنظمة التي توضح آليات اختيار المشرف التربوي، مما يجعل الاهتمام بمثل هذه الموضوعات لا تلقى العناية من الباحثين والباحثات.

الحادي عشر: مجال الإدارة الجامعية :

جدول رقم (٢١): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإدارة الجامعية

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	الدراسات العليا	٠	٤	٠	٠	٩	٠	٠	١٦	٠	٢٩	٢٩,٦	١
٢	البحث العلمي	٠	٢	٠	٠	٤	٠	٠	١٠	٠	١٦	١٦,٣	٢
٣	التعليم عن بعد	٠	٤	٠	٠	٦	٠	٠	٥	٠	١٥	١٥,٣	٣

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
٤	خدمة المجتمع	٠	٤	٠	٠	٤	٠	٠	٦	٠	١٤	١٤,٣	٤
٥	أدوار ومهام القيادات الأكاديمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧	٠	٧	٧,١	٥
٦	كفايات القيادات الأكاديمية	٠	١	٠	٠	٢	٠	٠	١	٠	٤	٤,١	٦
٧	تنظيم البرامج الدراسية	٠	١	.	٠	٢	٠	٠	٠	٠	٣	٣,١	٧
٨	التعليم الموازي	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	٢	٠	٣	٣,١	٧
٩	الحرية الأكاديمية	٠	١	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٣	٣,١	٧
١٠	الابتعاث	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٢	٢,٠	١٠
١١	اختيار القيادات الأكاديمية	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٢	٢,٠	١٠
	المجموع	٠	١٧	٠	٠	٣٠	٠	٠	٥١	٠	٩٨	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الإدارة الجامعية بلغت (٩٨) موضوعا في مؤسسات التعليم العالي.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (١١) موضوعا في مجال الإدارة الجامعية، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: الدراسات العليا (٢٩,٦٪)، البحث العلمي (١٦,٣٪)، التعليم عن بعد (١٥,٣٪)، خدمة المجتمع (١٤,٣٪)، أدوار ومهام القيادات الأكاديمية (٧,١٪)، كفايات القيادات الأكاديمية (٤,١٪)، البرامج الدراسية (٣,١٪)، التعليم الموازي (٣,١٪)، الحرية الأكاديمية (٣,١٪)، الابتعاث (٢,٠٪)، اختيار القيادات الأكاديمية (٢,٠٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " الدراسات العليا" على المرتبة الأولى قد يعود للتوسع الكبير في الدراسات العليا في السنوات الأخيرة، إضافة إلى إحساس الباحثين والباحثات بمشكلات الدراسات العليا خلال فصول الدراسة، أما حصول موضوع "اختيار القيادات الأكاديمية " على المرتبة

الأخيرة قد يعود لحساسية الموضوع، وبخاصة أن اللوائح المنظمة للتعليم العالي قد نظمت ذلك.

الثاني عشر: مجال الفكر الإداري:

جدول رقم (٢٢): التكرارات والنسب المئوية للبحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الفكر الإداري

م	الموضوعات	جامعة الملك سعود			جامعة الإمام			جامعة أم القرى			المجموع	النسبة ٪	الترتيب
		تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى	تعليم عام	تعليم عالي	أخرى			
١	الإدارة التربوية في الإسلام	٠	٠	١	١	٠	٢	٩	١	١٩	٣٣	٨٤,٦	١
٢	الفكر الإداري التربوي	٠	٠	٠	١	٠	٠	١	٠	٢	٤	١٠,٣	٢
٣	نظريات الإدارة	٠	٠	٠	١	٠	٠	٠	٠	١	٢	٥,١	٣
المجموع		٠	٠	١	٣	٠	٢	١٠	١	٢٢	٣٩	١٠٠	

يتضح من الجدول السابق أن البحوث والرسائل التي تناولت موضوعات مجال الفكر الإداري بلغت (٣٩)، منها (١٣) في التعليم العام، و موضوعا واحدا في التعليم العالي، بينما توزعت (٢٥) موضوعا في أنواع التعليم الأخرى.

وقد توزعت موضوعات البحوث والرسائل على (٣) موضوعات في مجال الفكر الإداري، وجاء ترتيب الموضوعات وفقا للآتي: الإدارة التربوية في الإسلام (٨٤,٦٪)، الفكري الإداري التربوي (١٠,٣٪)، نظريات الإدارة (٥,١٪).

ويرى الباحث أن حصول موضوع " الإدارة التربوية في الإسلام " على المرتبة الأولى قد يعود لوجود توجه لدى قسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى للتأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، ويؤكد ذلك أن معظم البحوث والرسائل أجيزت من القسم، أما حصول موضوع " نظريات الإدارة " على المرتبة الأخيرة يمكن تفسير إلى ما أشار إليه جبران وعطاري (٢٠٠٦م)

بأن بحوث الإدارة التربوية في العالم العربي تهمل الجوانب الفكرية والنظريات الإدارية.

ويتضح من خلال العرض السابق للمجالات والموضوعات التي تناولتها البحوث والرسائل العلمية في كل مجال من المجالات الآتي :

- أن النتائج تعطي صورة شاملة عن واقع الموضوعات التي تناولتها البحوث والرسائل العلمية في كل مجال من المجالات بشكل عام، إضافة إلى أنها توضح الموضوعات التي أجيزت من كل جامعة، ونوع التعليم المستهدف في كل موضوع من الموضوعات، مما يفيد الأقسام العلمية في إعداد الخرائط البحثية المستقبلية، وطلاب الدراسات العليا في اختيار موضوعات بحوثهم ورسائلهم.
- التكرار الواضح في الموضوعات التي تناولتها البحوث والرسائل، مما يعزز الانتقادات التي أشارت إليه العديد من الدراسات كالتقليدية والمحاكاة وشيوع النمطية والتكرار الواضح في العناوين والموضوعات المطروقة، فعلى سبيل المثال تناول موضوع إدارة الجودة الشاملة مايقارب من (٨٩) دراسة، وموضوع التوجيه والإرشاد الطلابي (٧٥) دراسة، وموضوع الاحتياجات التدريبية (٥٨) دراسة، وموضوع الإدارة الإبداعية (٥٣) دراسة، وموضوع اتخاذ القرار (٤٩) دراسة.
- قلة الموضوعات التي تناولها مجال التخطيط التربوي، على الرغم من أن قسمين من الأقسام العلمية التي أجازت البحوث والرسائل تتضمن مسمى التخطيط، وهما قسم الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

• يعود انخفاض الموضوعات في مجال الإدارة المدرسية ومجال الإدارة الجامعية لكون الكثير من الموضوعات ضمنت في مجال الإدارة التعليمية، حيث وضح فيها تناول الموضوعات في التعليم العام أو التعليم العالي.

• وجود ضعف كبير في موضوعات مجال الفكر الإداري، حيث كانت معظم الموضوعات تتناول الإدارة التربوية في الإسلام.

• وضوح ضعف في تناول الموضوعات للأنواع الأخرى للتعليم، وبخاصة التعليم الفني والتقني التي تستدعي الحاجة إلى تطويره في المملكة العربية السعودية.

خلاصة النتائج:

يتضح من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة الآتي:

• ضخامة الإنتاج العلمي للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية من الجامعات السعودية، والتي بلغت (١٧٧٩) بحثا ورسالة، منها (١٥٣٧) بحوث ورسائل ماجستير، و(٢٤٢) رسالة دكتوراه.

• كان النصيب الأعلى من البحوث والرسائل العلمية المجازة في تخصص الإدارة التربوية من نصيب جامعة أم القرى بنسبة (٤٧,١٪)، تليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة (٣٣,٦٧٪)، ثم جامعة الملك سعود بنسبة (١٩,٢٢).

• تبين من التوزيع الزمني أن أول بحث ماجستير أجيز في عام ١٣٩٦ه من جامعة أم القرى، بينما كانت أول رسالة دكتوراه أجيزت في ١٤٠١هـ من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الإسلامية، كما يلحظ التطور الواضح في أعداد البحوث والرسائل بعد عام ١٤١٨هـ، بعد تطبيق نظام الدراسات العليا بالمقررات والبحوث والرسائل.

- تبين من خلال تتبع جنس الباحثين أن نسبة الذكور كانت أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (٥٨,٣٪).
- غلب على نوعية البحث الجانب الميداني، وبنسبة عالية جدا بلغت (٩٧,١٩٪)، وفي المقابل كان هناك ندرة في البحوث النظرية.
- جاء التعليم العام في مقدمة أنواع التعليم المستهدف بنسبة (٦٩,٨٪)، يليه التعليم العالي بنسبة (٢٤,٣٪)، بينما توزعت البقية على الأنواع الأخرى من التعليم.
- أما أعلى الميادين المستهدفة في التعليم العام كانت المرحلة الثانوية، بينما كان أقلها البحوث التاريخية التي تناولت التعليم العام.
- كان أعلى الميادين المستهدفة في التعليم العالي الجامعات الحكومية، بينما كان أقلها الابتعاث.
- كان أعلى الميادين المستهدفة في الأنواع الأخرى التعليم الفني والتقني، بينما كان أقلها التعليم الصحي.

أما ما يخص التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، فقد كشفت الدراسة أنها شملت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام، وإن كان هناك تفاوت في تناول المجالات والموضوعات، حيث جاء ترتيبها وفقا للآتي:

١- مجال الاتجاهات الإدارية الحديثة: حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (إدارة الجودة الشاملة)، بينما كان أقلها (الحوكمة).

٢- مجال الإدارة التعليمية: حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (التوجيه والإرشاد الطلابي)، بينما كان أقلها (البحث التربوي).

٣- مجال إدارة الموارد البشرية: حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (التنمية المهنية)، بينما كان أقلها (التدريب عن بعد).

٤- مجال السلوك التنظيمي : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (الرضا الوظيفي)، بينما كان أقلها (الإنهاك الوظيفي).

٥- مجال التطبيقات الإدارية : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (اتخاذ القرارات)، بينما كان أقلها (الرقابة الإدارية).

٦- مجال القيادة التربوية : و حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (ا أنماط القيادة)، بينما كان أقلها (قيادة التغيير).

٧- مجال التخطيط التربوي : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (خطط التنمية والتعليم)، بينما كان أقلها (الخريطة التربوية).

٨- مجال الإدارة المدرسية : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (كفايات مدير المدرسة)، بينما كان أقلها (المكتبة المدرسية).

٩- مجال اقتصاديات التعليم : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (الكفاءة الداخلية والخارجية)، بينما كان أقلها (التسويق).

١٠- مجال الإشراف التربوي : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (تقويم الممارسات الإشرافية)، بينما كان أقلها (اختيار المشرف التربوي).

١١- مجال الإدارة الجامعية : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (الدراسات العليا)، بينما كان أقلها (اختيار القيادات الأكاديمية).

١٢- مجال الفكر الإداري التربوي : حيث كان أعلى الموضوعات التي تم تناولها في المجال (الإدارة التربوية في الإسلام)، بينما كان أقلها (نظريات الإدارة).

توصيات الدارسة:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالآتي :

١- وضع خرائط بحثية على مستوى أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية، في ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية، لتحديد أولويات البحث التي تعين طلاب وطالبات الدراسات العليا على اختيار الموضوعات المناسبة التي تلبي احتياجات المؤسسات التربوية وتطورها، مما يسهم في تجنب الهدر العلمي وتلافي التكرار.

٢- تحديد معايير واضحة ومحددة ومعلنة لاختيار الموضوعات البحثية في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، يراعى فيها الحرص على توجيه طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو الموضوعات ذات الأولوية، والتي تتميز بالحداثة والأصالة والابتكار.

٣- أن تعطي أقسام الإدارة التربوية أهمية أكبر لدراسة الأفكار والمخططات البحثية للتأكد من أهمية موضوعاتها وعدم تكرارها، قبل إجراءات الموافقة عليها.

٤- تفعيل التعاون بين أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية من عقد اللقاءات والندوات لمناقشة أولويات البحث في الإدارة التربوية، إضافة إلى تبادل البحوث والرسائل فيما بينها.

٥- التنسيق المستمر بين أقسام الإدارة التربوية والجهات التعليمية المختلفة في جميع أنواع التعليم، من أجل التعرف حاجاتها ومشكلاتها، من أجل توجيه طلاب وطالبات الدراسات العليا للبحث فيها وتقديم البدائل والحلول لعلاجها.

٦- توجيه طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو البحث في المجالات والموضوعات التي أشارت الدراسة إلى ضعف تناولها، أو الموضوعات التي لم يتم تناولها، مع مراعاة التوازن في تناول أنواع التعليم وميادينها المتنوعة.

٧- تشجيع الطلاب والطالبات على إجراء البحوث النظرية لدورها الكبير في تطور الفكر في الإدارة التربوية.

٨- إنشاء قاعدة بيانات موحدة للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية المجازة من الجامعات السعودية، وتحديثها بصفة دورية، وذلك لتمكين الباحثين والمهتمين للاطلاع عليها والتعرف على نتائجها، مما يسهم في الحد من تكرار تناول الموضوعات.

٩- الاهتمام بنشر المعرفة في تخصص الإدارة التربوية، ذلك من خلال طباعة البحوث والرسائل العلمية المتميزة، وتوزيعها في الميدان التربوي وتزويد المكتبات الجامعية والعامة بنسخ منها.

١٠- تحديث أدلة البحوث والرسائل العلمية المجازة والمسجلة، مع إتاحتها على موقع القسم الإلكتروني.

١١- المراجعة المنظمة لتقويم البحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية.

١٢- دراسة التوجهات المنهجية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية المجازة من الجامعات السعودية، وتقويمها في ضوء المنهجية العلمية.

* * *

المراجع:

١- إبراهيم، مروان (٢٠٠٠م). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. عمان: مؤسسة الوراق.

٢- أحمد، شاكر (٢٠٠٥م). ملاحظات على البحث الإداري التربوي. **مجلة التربية**. مصر. مج٨، ع١٦، ص ص١١- ١٥.

٣- البنا، أحمد (٢٠١٤م). بحث الفريق كمدخل لضمان جودة البحث التربوي في كليات التربية المصرية. **مؤتمر الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية: القيمة والأثر**" ٢٦- ٢٧ أبريل ٢٠١٤م، جامعة سوهاج. مصر.

٤- الثبيتي، خالد (١٤٣٢هـ). **استراتيجية مقترحة لتطوير برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٥- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٣٥هـ). **دليل الرسائل العلمية والبحوث المقدمة إلى قسم الإدارة والتخطيط التربوي** (دكتوراه/ ماجستير) خلال الفترة (١٤٠١- ١٤٣٥هـ). كلية العلوم الاجتماعية. الرياض.

٦- جامعة أم القرى (١٤١٧هـ). **دليل رسائل جامعة أم القرى** إلى نهاية عام ١٤١٥هـ. ط٢. عمادة شؤون المكتبات. مكة.

٧- جبران، علي وعطاري، عارف (٢٠٠٦م) . تحليل مقارن لبحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات التربوية العربية والأمريكية المحكمة في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية بنية الثورات العلمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. مج ٢، ع ٤ ، ص ص ٢٥٧- ٢٧٠.

٨- الجربوع، نهلاء (١٤٣١هـ). **أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس بجامعة الأميرة نورة بنت**

عبدالرحمن. بحث ماجستير غير منشور. كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٩- جريفث. د (١٩٧١م). **نظرية الإدارة**. ترجمة" محمد منير مرسي ، ومحمد عزت عبدالموجود ، وسعد محمد. القاهرة : علم الكتب.

١٠- حسن ، أحمد (١٩٩٦م). **أصول البحث العلمي**. القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

١١- الحميدي ، فهد (١٤٣٥هـ). **فاعلية برنامج ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى في إعداد القادة التربويين من وجهة نظر الخريجين**. بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

١٢- الحياصات ، وفاء (٢٠٠٨م). **تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتاجات معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن** . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

١٣- الدهشان ، جمال (٢٠١٤م). ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوي العربي. **مؤتمر الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية : القيمة والأثر**" ٢٦- ٢٧ أبريل ٢٠١٤م ، جامعة سوهاج. مصر.

١٤- الرواضية ، صالح (١٤٣٢هـ). دراسة تحليلية لمضمون الرسائل الجامعية المتخصصة في حقل الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية للفترة (١٩٧١- ٢٠٠٩م). **رسالة التربية وعلم النفس** "جستن". الرياض. ع ٣٦ ، ص ص ٧٩- ١٢٢.

١٥- الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٠هـ). **دليل الدراسات العليا في كلية التربية في الرياض**. وكالة الرئاسة لكليات البنات. الرياض.

١٦- السالم ، سالم (١٤٢٤هـ). مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة في جامعات المملكة العربية السعودية لخدمة قضايا التنمية الشاملة. **المجلة السعودية للتعليم العالي**. ع١. وزارة التعليم العالي. الرياض.

١٧- سالم، محمد والبشر، محمد (١٤٢٦هـ). توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود. **مجلة جامعة الملك سعود** (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية). م١، ع ١٨، ص ص ٢٥٩- ٣٢٥.

١٨- السرحاني، عبدالله. (٢٠١٣م). دراسة تحليلية للموضوعات والمناهج البحثية للرسائل العلمية المجازة من قسم علم المعلومات بجامعة الملك عبدالعزيز. **المجلة العربية للدراسات المعلوماتية**، ع٣، ص ص١١٣- ١٣٩.

١٩- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤م). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠- عبدالحليم، طارق (٢٠١٠م). الإدارة التربوية في الألفية الجديدة.القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

٢١- العبداللطيف، صالح (١٤٢٠هـ). **أطاريح الدكتوراه: وضعها الراهن في المكتبات الجامعية السعودية ومدى الاستفادة منها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٢٢- عبود، عبدالغني (١٩٩٥م). **إدارة التعليم في الوطن العربي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣- عدس، عبدالرحمن (١٩٩٨م). البحث التربوي في العالم العربي بين الواقع والطموحات. **مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟** "نوفمبر ١٩٩٨م، الجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم. الأردن.

٢٤- العساف، صالح (١٤٢٧ه). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٥- عطاري، عارف (٢٠٠٤م/أ). دراسة بيبليومترية لأدبيات الإشراف التربوي المنشورة في عدد من المجلات العربية المحكمة ومجلة الإشراف والمناهج الأمريكية. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة قطر. ع٥. ص ص ٢١١- ٢٤٢.

٢٦- عطاري، عارف (٢٠٠٤م/ب)، اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠- ٢٠٠٢م، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع ٤٤، ص ص١٦١- ١٩٦.

٢٧- العنقري، سليمان (١٤١٩هـ). **نتائج وتوصيات البحوث الاجتماعية والتربوية ومردودها الإجرائي في مجالاتها التطبيقية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. القاهرة.

٢٨- عوض، أسياد (٢٠٠٨م). **خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مجال التعليم الجامعي حتى عام ٢٠٢٥م**. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية الدراسات الإنسانية . جامعة الأزهر. القاهرة.

٢٩- العولقي، حسن (١٤١٠هـ). مدى اهتمام رسائل الماجستير في كلية التربية بجامعة الملك سعود بقضايا التوجيه والإشراف التربوي في التعليم العام: دراسة تحليلية . الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، **الكتاب السنوي الثاني: التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم**، ص ص ٤٨٠- ٥١٤.

٣٠- العياصرة، محمد ومصطفى، انتصار (٢٠٠٩م). اتجاهات البحث التربوي في برنامج ماجستير مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها في جامعة السلطان قابوس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. ع٥٢، ص ص٣٦٥- ٤٠٤.

٣١- الفايز، فايز (١٤٢٩هـ). **تقويم برنامج الماجستير بالرسالة في قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الدارسين والخريجين**. بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

٣٢- الكبيسي، عامر (١٤٣٣هـ). أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها: الأسباب والمعالجات. **الملتقى العلمي بكلية الدراسات العليا**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

٣٣- مجلس التعليم العالي (١٤٢٨هـ). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه**. ط٣. الرياض: الأمانة العامة للمجلس.

٣٤- محضر، وفاء (١٤٢٥ه). **بعض العوامل المؤثرة في ارتباط بحوث الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى والآليات اللازمة لربطها بخطط التنمية**. بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

٣٥- محمود، صالح الدين (٢٠١٤م). المهددات الداخلية والخارجية للبحوث العلمية التربوية في الوطن. **مؤتمر الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية: القيمة والأثر**" ٢٦- ٢٧ أبريل ٢٠١٤م، جامعة سوهاج. مصر.

٣٦- المديهيم، توفيق (١٤٣٣هـ) . **اتجاهات البحث التربوي في الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. بحث ماجستير غير منشور. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٣٧- مرسي، محمد (٢٠١٠م). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب.

٣٨- المعثم، خالد (١٤٢٩هـ). **توجهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية** " دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

٣٩- المنيع، محمد (١٤١١هـ). تقويم الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. **مجلة جامعة الملك سعود** (العلوم التربوية). مج١، ع١، ص ص ٢٢٧- ٢٦١.

٤٠- ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية : توجهات مستقبلية (١٤٢٢هـ). توصيات الندوة المنعقدة في جامعة الملك عبدالعزيز "٢٢- ٢٤ محرم ١٤٢٢هـ. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم والاجتماعية والإنسانية**، مج١٣، ع٢، ص ص ١٧٥- ١٧٩.

٤١- النمري، حنان (١٤٣٣هـ). إعداد البحوث العلمية في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في ضوء المهارات البحثية اللازمة في بعض الجامعات السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**. جامعة عين شمس، ج٢، ع١٣٤، ص ص ٢٣-٥٨.

٤٢- نهار، خالد (١٤١٧هـ). **بعض مشكلات البحث التربوي التي تواجه طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى**. بحث ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة.

٤٣- النوح، مساعد (٢٠١٢م). توجهات الرسائل الجامعية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٤١١- ١٤٣٣هـ). **مجلة كلية التربية ببنها**، مصر، ج٣، ع٩١، ص ص٢٥٧- ٣٠٠.

٤٤- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣١هـ)، **خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١- ١٤٣٦/٣٥هـ**. المملكة العربية السعودية. الرياض.

٤٥- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٦هـ)، **أهداف وسياسات خطة التنمية العاشرة ١٤٣٧/٣٦- ١٤٤١/٤٠هـ (٢٠١٥- ٢٠١٩)**. المملكة العربية السعودية. الرياض.

٤٦- وزارة التعليم العالي (١٤٣٥هـ). **دليل التخصصات في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. مركز إحصاءات التعليم العالي. الرياض.

المراجع الأجنبية:

1- Ali, Abbas J. & Camp, Robert C (1995). Teaching management in the Arab world: Confronting illusions. The International Journal of Educational Management; 9 (2), pp 10-17.

2- Griffiths, D (1997). The case for theoretical pluralism, Educational. Management and Administration, 25(4), pp 371-380

3- Hallinger, Philip (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. Educational Administration Quarterly, April, 47 (2), pp 271-306.

4- Hallinger, Philip & Chen, Junjun (2014). comparative analysis of research topics and methods, 1995-2012 Review of research on educational leadership and management in Asia. British Educational Leadership, Management & Administration Society. 43 (1), pp 5-27.

5- Kent.d.peterson & chester e. finn, jr (1985). principals, superintendents, and the administrator's art. the public interest, National Affairs, 79, spring 1985

6- Lunenburg, Fred. C (2003). Paradigm Shifts in Educational Administration: A View from the Editor's Desk of "Educational Leadership Review" and "NCPEA Yearbook". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25,2003.

7- Miklos, Erwin (1992). Doctoral Research in Educational Administration at the University of Alberta,1958-1991, Department of Educational Administration, University of Alberta, Edmonton. Canada.

8- Murphy,Joseph. & Vriesenga, Michael. & Storey,Valerie (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An Analysis of Types of Work, Methods of Investigation, and Influences. Educational Administration Quarterly. 43(5),pp 612-628.

9- Pounder. Diana (2000). A Discussion of the Task Force's Collective Findings, Educational Administration Quarterly, 36 (3), pp 465-473.

10- Ronald H. Heck & Hallinger, Philip (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?, Educational Management Administration & Leadership, 33 (2), pp 229-244.

11- Ruddock, Jean. & McIntyre, Donald (1998). Challenges for Educational Research. Paul Chapman, London.

12- Szeto, Elson. & Lee, Theodore Tai Hoi. & Hallinger, Philip (2015). A systematic review of research on educational leadership in Hong Kong, 1995-2014 , Journal of Educational Administration, 53 (4) , pp 534-553.

❊ ❊ ❊

- as-Salem, S. (1424 AH). The contribution of master and doctoral theses submittedtothe universities of Kingdom of Saudi Arabia in serving the comprehensive development issues. *Saudi Journal of Higher Education*, 1, Ministry of Higher Education, Riyadh.
- Symposiumof postgraduate in Saudi universities: Future *orientations*(1422 AH). The recommendations of the symposiumheld at King Abdulaziz University, 22th-24th Muharram, 1422 AH. *Journal of Umm Al-Qura University for social and humanity Sciences*, 13 (2), 175-179.
- ath-Thubaiti, K. (1432 AH**).** *A proposed strategy for the development of postgraduate programs of educational administration in the Saudi universities*. Unpublished PhD dissertation,Collegeof Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Tu**'**aima, R. (2004). *Content analysis in Humanities.* Cairo: Dar al-Fekr al-Arabi.
- Umm Al-Qura University. (1417 AH). *Directory of Umm Al-Qura University theses to the end of 1415 AH*. 2nd edition. Deanship of Library Affairs, Makkah.

* * *

University. Unpublished master research, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

- an-Nimri, H. (1433 AH). Preparation of scientific research in the field of curricula and teaching methods of Arabic language in light of the necessary research skills in some Saudi universities. *Journal of Reading and Knowledge*, Ain Shams University, 2 (134), 23-58.
- an-Nouh, M. (2012). Orientationsof university theses in the fieldof Foundations of Education in Saudi universities during the period (1411-1433AH). *Journal of the College of Education in Banha*, Egypt, 3 (91), 257-300.
- Ministry of Economy and Planning. (1431 AH). *Ninth development plan* 31 / 1432-35 AH / 1436 AH, Saudi Arabia, Riyadh.
- Ministry of Economy and Planning. (1436 AH).*Objectives and policies of the tenth Development Plan* 36 / 1437-40 AH / 1441 AH (2015-2019), Saudi Arabia, Riyadh.
- Ministry of Higher Education. (1435 AH). *Directory of specializations in higher education institutions at the Kingdom of Saudi Arabia*. Riyadh: Higher Education Statistics Center.
- ar-Ruadhiah, S. (1432 AH). Analytical study of the content of university theses specialized in the field of social studies in Jordanian universities during the period (1971-2009). *ResalahJournal of Education and Psychology* "Gesten", Riyadh, 36, 79-122.
- as-Sarhani, A. (2013). Analytical study of topics and research methods of scientific thesesapproved by the Department of Information Science at King Abdulaziz University. *Arab Journal of Informatics Studies*, 3, 113-139.
- Salem, M., &al-Bishr, M. (1426 AH). Orientations of scientific research in the field of teaching Islamic sciences at King Saud University. *Journal*of *King Saud University* (Educational Sciences and Islamic Studies), 1 (18), 259-325.

theory of the structure of scientific revolutions. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 2, (4), 257-270.

- al-Kubaisi, A. (1433 AH). Shortcomings and deficiencies in theses and dissertations concerning development problems and challenges: Causes and treatments. *Scientific Forum at the College of Postgraduate Studies*, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.
- Mahmoud, S. (2014). Internal and external threats of scientific educational research in the homeland. *Conference of Educational Scientific Production in the Arab Environment: Value and impact*, 26th -27th April, 2014 AD, Sohag University, Egypt.
- al-Manea', M. (1411 AH). Evaluation of postgraduate studies at King Saud University by analyzing some student records. *Journal of King Saud University*(Educational sciences), 1 (1), 227-261.
- al-Ma'tham, K. (1429 AH).*Orientationsof mathematics teaching research in postgraduate studies in universities of Saudi Arabia: Analytical study of the master's and doctoral theses*. Unpublished PhD dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Mohdher, W. (1425 AH). *Some factors affecting the correlation of postgraduate Studies' research in the Collegeof Education at Umm Al-Qura University and the necessary mechanisms for linking them to the development plans.*Unpublished master research, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.
- Morsi, M. (2010). *Educational administration: Fundamentals and applications*. Cairo:'Alam al-Kutub.
- al-Mudaiheem, T. (1433 AH). *Trends of educational research in educational planning and administration at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University*. Unpublished master research,Collegeof Social Sciences, Imam Muhammad ibnSaud Islamic University, Riyadh.
- Nahar, K. (1417 AH). *Some problems of educational researchfacing postgraduate students in the College of Education at Umm Al-Qura*

- General Presidency for Girls' Education. (1410 AH). *Directory of postgraduate studies in the College of Education at Riyadh*. Presidency Agency forGirls' Colleges, Riyadh.
- Griffith, D. (1971). *Theory of Administration* (M. Mors, M. Abdulmaujoud, & S. Muhammad, Trans.). Cairo: 'Elm al-Kutub.
- al-Hamidi, F. (1435 AH). *The effectiveness of Master of Educational Planning and Administration program at Umm Al-Qura University in preparing educational leaders from the perspectiveof graduates*. Unpublished master research, College of Education, Umm Al-QuraUniversity, Makkah.
- Hassan, A. (1996). *Fundamentalsof scientific research*. Cairo: Academic Bookshop.
- Al-Hiassat, W. (2008). *Analysis of the reality of university theses as knowledge outcomes in the field of educational administration and the extent of using them in the education sector in Jordan*. Unpublished PhD dissertation, College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Ibrahim, M. (2000).*Scientific research foundations of preparing university theses*. Amman: al-Warraq Foundation.
- Imam Muhammad ibnSaud Islamic University. (1435 AH). *Directory of theses and research submittedto the Educational Planning and administration Department (PhD / MA) during the period (1401-1435 AH).*Collegeof Social Sciences, Riyadh.
- al-Jarbou', N. (1431 AH). *The most important organizational problemsfacing postgraduate students in the Department of Education and Psychology at Princess Noura Bint Abdulrahman University*. Unpublished master research,Collegeof Social Sciences, Imam Muhammad ibnSaud Islamic University, Riyadh.
- Jubran, A.&'Attari, A. (2006). Comparative analysis of the Arab educational administrationresearch published in some Arab and American educational refereed journals in light of sociology of knowledge and the

- ’Attari, A. (2004/B).Trends of educational research in the Sultanate of Oman through the analysis of master and doctoral theses deal with education in the Sultanate in the period of 1970-2002. *Journal of Association of Arab Universities*, 44, 161-196.
- ’Awadh, A. (2008). A *proposed map for educational research in the field of higher education until 2025*. Unpublished PhD dissertation, Collegeof Humanities, Al-Azhar University, Cairo.
- al-’Awlaqi, H. (1410 AH). The extent to whichmaster theses in the College of Education at King Saud University care for theissues of educational guidance and supervision in public education: Analytical study. Saudi association for Educational and Psychological Science:*The second annual book: Students Guidance and Counseling in Education*, 480-514.
- al-Banna, A. (2014). Team research as an input to ensure the quality of educational research in the Egyptian colleges of Education**.** *Conference of Educational Scientific Production in the Arab Environment: Value and impact*, 26th -27th April, 2014, Sohag University, Egypt.
- Council of Higher Education. (1428 AH). *System and regulations of Higher Education and Universities Council*. 3rd ed. Riyadh: CouncilGeneral Secretariat.
- ad-Dahshan, J. (2014). Features of a proposed vision forthe advancement of Arab educational research. *Conference of Educational Scientific Production in the Arab Environment: Value and impact*, 26th -27th April, 2014, Sohag University, Egypt.
- al-Fayez, F. (1429 AH). *Evaluation of master’s program in the Department of Educational Administration at King Saud University from the perspective of students and graduates*. Unpublished master research, College of Education, King Saud University, Riyadh.

List of References:

- Abdulhalim, T. (2010). *Educational administration at the new Millennium*.Cairo: Dar al-Uloom for publication and distribution.
- al-Abdullatif, S. (1420 AH). *PhD dissertations: The status quo in Saudi university libraries and the extent of using them*. Unpublished PhD dissertation, College of Social Sciences, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- ’Aboud, A. (1995). *Education management in the Arab world*. Cairo: Dar al-Fekr al-Arabi.
- ’Adas, A. (1998). Educational research in the Arab world between reality and aspirations. *Conference of Educational Research in the Arab World, Where to?*November 1998, University of Jordan, and Ministry of Education, Jordan.
- Ahmad, S. (2005). Notes on the educational administrative research. *Journal of Education*, Egypt, 8 (16), 11-15.
- al-’Aiyasrah, M.,& Mustafa, I. (2009). Trends of educational research in master’s program of curricula and teaching methods of Islamic Education at Sultan Qaboos University. *Journal of Association of Arab Universities*, 52, 365-404.
- al-’Ankari, S. (1419 AH). *Results and recommendations of the social and educational research and their practical outputs in their applied fields*. Unpublished PhD dissertation, College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- al-’Assaf, S. (1427 AH). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- ’Attari, A. (2004/A). Bibliometric study of the literature reviews of educational supervision published in a number of Arab refereed journalsand the American Journal of Supervision and Curriculum. *Journal of Educational Sciences*, Qatar University, 5, 211-242.

Objective Trends of Scientific Research and Thesesin the Fieldof Educational Administration in Saudi Universities Duringthe Period(1396-1436 H)

Dr. Waleed Abdulrahman al-Jasir
Department of Educational Planning and Administration –
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed atidentifying the objective trendsof scientific research and theses(master and doctoral) in the fieldof educational administrationapproved by the Saudi universities during the period (1396-1436 H).

The study used the context analysis approachand context analysis form as a study tool, which wasapplied on apurposive sample. The purposive sample consisted of all master research and master and doctoraltheses that were approved in the fieldof educational administrationin King Saud University atAl-Imam Muhammad ibnSaud Islamic University and Umm Al-Qura University during the period (1396-1436 H), which amounted to (1779) research and theses.

The study concluded with several results, the most important of which are as follows:

- The enormous scientific production of scientific research and thesesin the field of educational administration, which amounted to (1779) research and theses, including(1537) master research and theses, and (242) doctoral dissertations dominated byfield research with a very high proportion.
- The highest proportion of scientific research and theses targeted public education, followed by higher education, then the other types of education.
- The study found that the scientific research and theses generallydiscussed all fields and topics of educational administration, although there is a disparity in the fields'discussion of each field's topics. The fields sorted as follows: modern administration trends, educational administration, human resources management, organizational behavior, administrative applications, educational leadership, educational planning, school administration, economics of education, educational supervision, university administration, educational administrative thought.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

